

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DE RÉPONSES ORALES PLUTÔT QU'ÉCRITES AUX
QUESTIONNAIRES SUR LA LECTURE DE TEXTES NARRATIFS :
UN MEILLEUR MOYEN POUR PERMETTRE AUX GARÇONS DE
5^e SECONDAIRE D'EXPRIMER LEUR COMPRÉHENSION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AMÉLIE GUAY

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Alexandre, à qui je ne passe pas une journée sans penser

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à mes deux directeurs de recherche, les professeurs Gilles Fortier et Clémence Préfontaine, qui depuis le tout début de cette aventure m'ont conseillée, donné du temps, épaulée, soutenue et surtout, m'ont fait réfléchir au-delà de ce que je croyais possible. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir cru en moi.

Ils vont ensuite à la direction, au personnel et aux élèves du Collège Beaubois de Pierrefonds et tout particulièrement à Jessica Vigneault, enseignante de français en 5^e secondaire, pour m'avoir ouvert les portes de leur école, de leurs classes et de m'avoir consacré tout le temps nécessaire. Merci également à Geneviève Messier, à Pierre Gaudreau, à Rosalie Dumontier et à Laurie Coronel qui ont gentiment accepté de collaborer avec moi lorsque ce fut nécessaire.

Sur une note plus personnelle, je remercie ma mère, Johanne Roy, de qui me vient le goût de la lecture et chez qui j'ai toujours trouvé l'inspiration et la force de persévérer, et ce, même dans les moments les plus difficiles.

Des remerciements s'imposent à ma famille et aux autres personnes qui de près ou de loin ont contribué, parfois sans le savoir, à mon désir de mener à bien ce travail : Geneviève Ross, Julie Roberge, Priscilla Boyer, Isabelle Lemay, Catherine Lessard, Sylvie Rouleau, Chantal Provost, Solen Poirier, Lizanne Lafontaine, Monique Lebrun, Manon Hébert, Louise Côté, Maxime Champagne, Éric Bourbonnais, Marc-André Bienvenu, Christian Dumais, Jocelyn Roussel, Rémy Hudon, Simon Asselin et Hugues Saulnier.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES TABLEAUX | viii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| RÉSUMÉ | xiv |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Les garçons et les filles à l'école | 4 |
| 1.2 Les difficultés de compréhension des textes littéraires/narratifs chez les garçons | 4 |
| 1.3 Le contexte de l'évaluation de la compréhension en lecture | 7 |
| 1.4 La solution proposée: évaluer les réponses exprimées oralement plutôt qu'exprimées par écrit | 7 |
| 1.5 L'objectif de recherche | 8 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE | 10 |
| 2.1 Des modèles de compréhension en lecture | 10 |
| 2.1.1 Le modèle dirigé par les données | 11 |
| 2.1.2 Le modèle dirigé par les concepts | 12 |
| 2.1.3 Le modèle interactif | 12 |
| 2.2 Les processus et les habiletés | 15 |
| 2.3 La familiarité avec le sujet du texte et l'activation des connaissances antérieures | 17 |
| 2.4 L'évaluation de la compréhension en lecture | 18 |
| 2.4.1 L'évaluation par un moyen écrit | 19 |
| 2.4.2 L'évaluation par un moyen oral | 21 |
| 2.5 La question de recherche | 25 |

| | |
|--|----|
| CHAPITRE IV | |
| PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.. | 51 |
| 4.1 Les résultats globaux | 51 |
| 4.2 Les résultats obtenus selon les processus évalués | 56 |
| 4.2.1 Les résultats obtenus par les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit | 57 |
| 4.2.2 Les résultats obtenus par les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit..... | 57 |
| 4.2.3 Les résultats obtenus par les garçons évalués par l'épreuve à l'oral | 58 |
| 4.2.4 Les résultats obtenus par les filles évaluées par l'épreuve à l'oral | 59 |
| 4.2.5 Comparaison globale des résultats obtenus selon les processus | 59 |
| 4.2.6 Les résultats des sujets appariés aux macroprocessus | 60 |
| 4.2.7 Les résultats des sujets appariés aux processus d'intégration | 61 |
| 4.2.8 Les résultats des sujets appariés aux processus d'élaboration | 62 |
| 4.2.9 Synthèse des résultats obtenus aux processus évalués | 63 |
| 4.3 Les résultats obtenus selon les habiletés évaluées | 66 |
| 4.3.1 Les résultats obtenus à l'habileté <i>Reconstituer le contenu du texte</i> | 67 |
| 4.3.1.1 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Découvrir l'univers narratif</i> | 68 |
| 4.3.1.2 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Établir de liens entre les éléments de l'univers narratif</i> | 77 |
| 4.3.2 Les résultats obtenus à l'habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> | 80 |
| 4.3.2.1 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> | 82 |
| 4.3.2.2 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Reconstruire le plan du texte</i> | 85 |
| 4.3.2.3 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte</i> | 88 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.3 Les résultats obtenus à l'habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> | 92 |
| 4.3.4 Les résultats obtenus à l'habileté <i>Réagir au texte</i> | 102 |
| 4.3.5 Synthèse des résultats obtenus aux habiletés évaluées | 108 |
| 4.4 Discussion des résultats | 111 |
| CONCLUSION | 114 |
| APPENDICE A TEXTES À LIRE | 117 |
| APPENDICE B1 QUESTIONNAIRE | 141 |
| APPENDICE B2 CORRIGÉ | 154 |
| APPENDICE C LETTRES DE DEMANDE D'AUTORISATION | 175 |
| APPENDICE D PROTOCOLES D'ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE À L'ÉCRIT ET À L'ORAL | 181 |
| RÉFÉRENCES..... | 188 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 3.1 Comparaison des résultats détaillés en français pour les groupes A et B.. | 29 |
| 3.2 Nombre de sujets dont les résultats ont été utilisés dans la recherche..... | 30 |
| 3.3 Appariement des sujets (n=14) évalués par une épreuve à l'écrit (EE) et à l'oral (EO) à partir de leur moyenne au sommaire annuel en lecture et en français, ainsi que de leur âge et de leur sexe | 33 |
| 3.4 Tableau de spécification <i>Un héritage inattendu</i> (MELS, 2006) | 38 |
| 3.5 Correspondance entre les habiletés et les processus <i>Un héritage inattendu</i> (MELS, 2006) | 41 |
| 3.6 Distribution des scores de fidélité pour chacune des questions | 47 |
| 4.1 Moyenne et écart-type en fonction du type d'épreuve et du sexe des sujets | 52 |
| 4.2 Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des garçons évalués à l'écrit | 53 |
| 4.3 Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des filles évaluées à l'écrit | 54 |
| 4.4 Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des garçons évalués à l'oral | 55 |
| 4.5 Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des filles évaluées à l'oral | 55 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 4.1 Moyenne obtenue par les garçons selon les processus lors de l'épreuve à l'écrit | 57 |
| 4.2 Moyenne obtenue par les filles selon les processus lors de l'épreuve à l'écrit | 58 |
| 4.3 Moyenne obtenue par les garçons selon les processus lors de l'épreuve à l'oral | 58 |
| 4.4 Moyenne obtenue par les filles selon les processus lors de l'épreuve à l'oral | 59 |
| 4.5 Comparaison des moyennes obtenues à chacun des processus selon le sexe et le type d'épreuve | 60 |
| 4.6 Les résultats des sujets appariés aux macroprocessus selon le sexe et le type d'épreuve | 61 |
| 4.7 Les résultats des sujets appariés aux processus d'intégration selon le sexe et le type d'épreuve | 62 |
| 4.8 Les résultats des sujets appariés aux processus d'élaboration selon le sexe et le type d'épreuve | 63 |
| 4.9 Les résultats obtenus à l'habileté <i>Reconstituer le contenu du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 67 |
| 4.10 Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté <i>Reconstituer le contenu du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 68 |
| 4.11 Les résultats obtenus à la sous-habileté <i>Découvrir l'univers narratif</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 69 |
| 4.12 Comparaison des résultats moyens obtenus aux questions de la sous-habileté <i>Découvrir l'univers narratif</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 70 |

| | | |
|------|--|----|
| 4.13 | Comparaison des résultats moyens obtenus aux questions de la sous-habilité <i>Découvrir l'univers narratif</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 71 |
| 4.14 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habilité <i>Découvrir l'univers narratif</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 72 |
| 4.15 | Nombre de points obtenus à la question 2 selon le sexe et le type d'épreuve | 73 |
| 4.16 | Nombre de points obtenus à la question 3a selon le sexe et le type d'épreuve | 74 |
| 4.17 | Nombre de points obtenus à la question 5 selon le sexe et le type d'épreuve | 75 |
| 4.18 | Nombre de points obtenus à la question 7a selon le sexe et le type d'épreuve | 76 |
| 4.19 | Nombre de points obtenus à la question 9 selon le sexe et le type d'épreuve | 77 |
| 4.20 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité <i>Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 78 |
| 4.21 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité <i>Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 78 |
| 4.22 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habilité <i>Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 79 |
| 4.23 | Nombre de points obtenus à la question 4b) selon le sexe et le type d'épreuve | 80 |
| 4.24 | Les résultats obtenus à l'habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 81 |
| 4.25 | Les résultats des sujets appariés à l'habileté <i>Reconstituer le contenu du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 82 |

| | | |
|------|--|----|
| 4.26 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 83 |
| 4.27 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 83 |
| 4.28 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté <i>Reconstituer l'organisation du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 84 |
| 4.29 | Nombre de points obtenus à la question 1 selon le sexe et le type d'épreuve | 85 |
| 4.30 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Reconstruire le plan du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 86 |
| 4.31 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Reconstruire le plan du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 86 |
| 4.32 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté <i>Reconstruire le plan du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 87 |
| 4.33 | Nombre de points obtenus à la question 6a) selon le sexe et le type d'épreuve | 88 |
| 4.34 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Recon- naître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 89 |
| 4.35 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Recon- naître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 90 |
| 4.36 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté <i>Reconnaître les élé- ments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 91 |
| 4.37 | Nombre de points obtenus à la question 11 selon le sexe et le type d'épreuve | 92 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.38 | Les résultats obtenus à l'habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 93 |
| 4.39 | Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 94 |
| 4.40 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit | 95 |
| 4.41 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral | 96 |
| 4.42 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté <i>Discerner le point de vue adopté dans le texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 97 |
| 4.43 | Nombre de points obtenus à la question 3b selon le sexe et le type d'épreuve | 98 |
| 4.44 | Nombre de points obtenus à la question 4a selon le sexe et le type d'épreuve | 99 |
| 4.45 | Nombre de points obtenus à la question 6b selon le sexe et le type d'épreuve | 99 |
| 4.46 | Nombre de points obtenus à la question 8a selon le sexe et le type d'épreuve | 100 |
| 4.47 | Nombre de points obtenus à la question 8b selon le sexe et le type d'épreuve | 101 |
| 4.48 | Nombre de points obtenus à la question 10 selon le sexe et le type d'épreuve | 102 |
| 4.49 | Les résultats obtenus à l'habileté <i>Réagir au texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 103 |
| 4.50 | Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté <i>Réagir au texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 104 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.51 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Se situer par rapport au texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit ... | 104 |
| 4.52 | Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté <i>Se situer par rapport au texte</i> par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit ... | 105 |
| 4.53 | Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté <i>Se situer par rapport au texte</i> selon le sexe et le type d'épreuve | 106 |
| 4.54 | Nombre de points obtenus à la question 7b selon le sexe et le type d'épreuve | 107 |
| 4.55 | Nombre de points obtenus à la question 12 selon le sexe et le type d'épreuve | 108 |

RÉSUMÉ

La situation des garçons à l'école est un sujet omniprésent dans l'actualité des dernières années ; la question de leur réussite est souvent à l'ordre du jour. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de même que des commissions scolaires et des écoles se penchent sur la question et mettent sur pied des initiatives pour améliorer le rendement scolaire des garçons, par exemple, l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'évaluation différenciées (MELS, 2006a). D'un point de vue international, des conclusions ont été tirées à partir, notamment, des test PISA (2000) quant à la moins bonne performance des garçons que des filles en lecture.

La présente recherche, de nature descriptive, se veut une exploration dans le domaine de l'évaluation de la compréhension en lecture des textes narratifs. Dans cette étude, nous expérimentons un mode d'évaluation qui, dans une perspective plus large de différenciation des pratiques, pourrait améliorer les résultats obtenus par les garçons lors d'épreuves de compréhension en lecture. L'objectif consiste à vérifier si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit.

Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu une épreuve d'appoint conçue par le MELS en 2006 et nous y avons soumis 32 élèves issus de deux groupes de français de 5^e secondaire d'une école secondaire privée montréalaise, dont 22 sujets à l'épreuve à l'écrit et 10 sujets à l'épreuve à l'oral.

Les analyses descriptives des résultats montrent qu'aux questions relevant des macroprocessus et des processus d'élaboration, les garçons évalués par une épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux obtenus par les garçons évalués par une épreuve à l'écrit et même, dans une moindre mesure, à ceux obtenus par les filles évaluées par une épreuve à l'écrit. Quant aux questions relevant des processus d'intégration, les garçons évalués à l'oral obtiennent des résultats plus élevés que les garçons qui ont été évalués par une épreuve à l'écrit, sans toutefois rattraper les filles évaluées à l'écrit. L'analyse des données nous a donc permis de constater que l'évaluation de réponses exprimées oralement lors d'une épreuve de compréhension de textes narratifs peut profiter aux garçons et leur permettre de mieux démontrer leur compréhension que lorsqu'ils sont évalués à partir de leurs réponses écrites.

Mots clés : lecture, garçons, compréhension en lecture, évaluation à l'oral, enseignement secondaire

INTRODUCTION

Dans nos systèmes d'éducation contemporains, la question de la réussite des garçons revient de façon régulière dans l'actualité. Les décideurs et les acteurs de l'éducation se questionnent sur leurs réussites, leurs échecs et sur les moyens de leur enseigner d'une façon appropriée à leurs particularités. Notamment, un sujet retient l'attention: l'importance accordée en classe à la lecture, activité souvent boudée par les garçons et, par le fait même, souvent échouée ou plus faiblement réussie par eux que par les filles.

Dans le cadre d'un questionnement relatif à une meilleure réussite des garçons de la fin du secondaire, nous avons entrepris une recherche dans le domaine de la didactique de la lecture, et plus particulièrement au sujet des épreuves d'évaluation de la compréhension en lecture de textes narratifs. Dans le cadre de cette recherche qui a pour titre « Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire d'exprimer leur compréhension », nous avons expérimenté un mode d'évaluation qui, dans une perspective plus large de différenciation des pratiques, pourrait améliorer les résultats obtenus par les garçons lors d'épreuves de compréhension en lecture. Ce mode d'évaluation choisi consiste à privilégier les réponses orales plutôt qu'écrites à un questionnaire de compréhension en lecture de textes narratifs. Notre objectif consiste à vérifier si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit. Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu une épreuve d'appoint de compréhension en lecture conçue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et distribuée dans les écoles secondaires québécoises en juin 2006. Pour réaliser notre étude, nous avons soumis à cette épreuve 32 élèves issus de deux groupes de français de 5^e secondaire d'une école secondaire privée de la région montréalaise.

Dans le premier chapitre de notre mémoire, nous abordons la problématique de la réussite des garçons et de l'évaluation de la compréhension en lecture. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, nous nous sommes intéressée aux modèles de compréhension en lecture, dont le modèle dirigé par les données (Deschênes, 1988), le modèle dirigé par les concepts (Deschênes, 1988) et le modèle interactif (Kintsch et van Djick, 1978). De plus, nous avons étudié les processus et les habiletés nécessaires à la lecture ainsi que la question de la familiarité avec le sujet du texte et l'activation des connaissances antérieures (Irwin, 1986/1991 ; Giasson, 1990 et 2007, Tardif, 1997 et Lebrun, 2004). Enfin, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques propres à l'évaluation par un moyen oral (Felx, 1996). Au troisième chapitre, nous présentons la méthodologie utilisée pour réaliser notre recherche. Finalement, dans le quatrième chapitre, qui porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats, nous analysons l'ensemble des données qui ont été recueillies à l'aide des instruments de recherche et en faisons la synthèse, de façon à vérifier l'atteinte de nos objectifs de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Nos six années de pratique enseignante nous ont amenée à observer une assez grande différence entre les résultats en lecture obtenus par les garçons et ceux obtenus par les filles, en général, ainsi que lors de l'épreuve d'appoint en lecture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) administrée chaque année entre 1994 et 2006. De même, des discussions avec des collègues quant à cette situation nous ont permis de nous rendre compte que la situation semble généralisée.

Intriguée par cette situation, nous nous sommes aperçue que des recherches viennent appuyer nos intuitions, particulièrement les évaluations réalisées par le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui montrent clairement que, dans les 43 pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE), participants à une de leurs recherches, les filles réussissent mieux en compréhension de texte que les garçons (PISA, 2000, p.136). Ces conclusions ont soulevé, et soulèvent encore, de nombreuses questions chez les didacticiens et les chercheurs des pays concernés, qui ont été nombreux à mener des études parallèles à celle menée par PISA ou à en utiliser les données dans des cadres différents.

Devant cette réalité et dans un désir de remédier au problème, certaines écoles américaines, britanniques et australiennes (Chapman, 2000; National Literacy Trust, 2002) ont fait l'essai d'un retour aux classes non mixtes. Les résultats de ces tentatives semblent cependant mitigés (Bouchard et Saint-Amant, 2003). Plus près de nous, le MELS a lancé en 2006, un vaste plan d'action sur la lecture afin de mieux former les élèves en lecture et d'amener les garçons à lire davantage.

Toutefois, au-delà de la question de l'intérêt envers la lecture, nous nous sommes aperçue que souvent, lors des retours sur la correction des examens avec les élèves, certains garçons qui avaient échoué semblaient avoir compris le texte et étaient capables de répondre correctement à certaines questions à l'oral. Par conséquent, nous nous demandons s'il se pourrait que les garçons soient défavorisés par des examens de compréhension en lecture basés uniquement sur des réponses écrites; des réponses orales évalueraient peut-être mieux leur compréhension.

1.1 Les garçons et les filles à l'école

Depuis quelques années, de nombreux chercheurs se posent des questions sur les meilleures façons d'enseigner aux garçons dans le but d'améliorer leurs résultats (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Lemery, 2004). De plus, au cours des cinq dernières années, le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture) a demandé aux chercheurs de travailler sur la problématique de la réussite des garçons. Il y a donc présentement un courant de recherche au Québec qui vise à définir les difficultés d'apprentissage des garçons. Notre recherche s'inscrit dans ce courant.

1.2 Les difficultés de compréhension des textes littéraires/narratifs chez les garçons

Au Québec, beaucoup de temps de classe est consacré à l'étude de textes narratifs. Cette situation s'explique notamment par le fait que les programmes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de 1995 et du MELS de 2006 exigent la maîtrise, par les élèves, de nombreuses compétences propres au texte narratif. Par ailleurs, plus souvent qu'autrement, c'est la lecture des textes narratifs qui est évaluée de façon formelle, alors que celle des textes courants est plus souvent utilisée comme support à l'écriture. À preuve, les épreuves d'appoint de compréhension en lecture fournies aux

écoles secondaires entre 1994 et 2006 concernaient un ou plusieurs textes narratifs alors que les cahiers de préparation à l'épreuve unique d'écriture de la même période présentaient une majorité de textes courants. De plus, le texte narratif peut présenter une assez grande difficulté aux élèves comme le soulignent Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon (2004b, p. 15) : « Certains élèves présentent des difficultés importantes de compréhension en lecture de texte narratif ; en effet, ils obtiennent un score très inférieur à la moyenne au test de compréhension. »

Les difficultés de compréhension liées à la lecture des textes narratifs que vivent les garçons ont déjà été observées à l'échelle internationale. Elles semblent être leur talon d'Achille. Les tests PISA (2000) soulignent d'ailleurs le fait que dans la majorité des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) les garçons éprouvent de grandes difficultés de compréhension en lecture. Une bonne compréhension des textes lus étant à la base d'une réussite scolaire générale, tant dans les cours de mathématiques que de sciences humaines et de langues, il nous semble pertinent de nous attarder sur ce point. Il est probable que le fait d'être un meilleur lecteur et d'avoir une compréhension supérieure des textes lus favoriserait la réussite globale des garçons au secondaire et permettrait de diminuer l'écart entre leurs résultats et ceux des filles, même si celui-ci s'amenuise avec le temps (MELS, 2005).

En 1999, à la suite de l'évaluation du rendement des élèves canadiens en lecture, par le Programme d'indicateurs du rendement scolaire du conseil des ministres de l'éducation (PIRS), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) écrivait : « Lorsque l'on compare l'écart entre garçons et filles en fonction du groupe d'âge et selon le type d'épreuve, on constate que celui-ci, tout en demeurant important et à l'avantage des filles, diminue entre 13 et 16 ans pour les niveaux inférieurs de rendement (1-2-3) alors qu'il tend à s'accroître aux niveaux supérieurs (4-5), en particulier pour la lecture. » (CSE, 1999, p.21) Les niveaux de rendements en lecture évalués par le PIRS

sont au nombre de cinq. Le premier niveau exige que l'élève interprète, évalue, extrapole en fonction du sens premier ou superficiel de textes simples et de certains textes plus complexes. Au deuxième niveau, l'élève interprète, évalue, extrapole en fonction du sens superficiel ou des inférences simples de textes simples et de certains textes plus complexes, alors qu'au troisième niveau, on exige de l'élève qu'il interprète, évalue, extrapole en fonction du sens complexe de textes complexes et de certains textes de niveau plus avancé (PIRS, 1999). Ces trois premiers niveaux sont considérés comme étant les niveaux inférieurs de compréhension en lecture. Les quatrième et cinquième niveaux représentent, quant à eux, les niveaux supérieurs. L'élève qui est en mesure d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler relativement au sens de textes complexes et de certains textes de niveau avancé atteint le quatrième niveau. Celui en mesure d'interpréter, d'évaluer, et d'extrapoler relativement au sens de textes de niveau avancé atteint le cinquième niveau. En somme, les résultats de cette enquête portant sur la lecture de textes narratifs et de textes courants montrent bien que non seulement les garçons rencontrent des difficultés de compréhension supérieures à celles vécues par les filles, mais que plus le niveau de difficulté des textes lus augmente, plus cet écart s'agrandit.

Comment ces écarts de compréhension viennent-ils influencer les pratiques pédagogiques et l'évaluation? Nous savons que depuis la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise en 2001 au niveau primaire et en 2005 au secondaire, le MELS propose aux écoles et aux enseignants d'introduire dans les pratiques la différenciation pédagogique en évaluation des apprentissages (MELS, 2006a). Sans aller jusqu'à parler d'évaluation différenciée selon le sexe de l'élève, nous croyons que les difficultés plus importantes qu'éprouvent les garçons en compréhension en lecture commandent d'imaginer un contexte d'évaluation différent pour eux. Notre recherche s'inscrit dans cette démarche de différenciation.

1.3 Le contexte de l'évaluation de la compréhension en lecture

Dans les classes du secondaire, les évaluations de compréhension en lecture peuvent prendre plusieurs formes, certaines plus novatrices que d'autres. Cependant, l'évaluation classique sous forme de questionnaire demeure la forme la plus utilisée par les enseignants. Habituellement, la lecture d'un texte narratif, que ce soit une nouvelle, un extrait de roman ou un roman entier, est imposé par l'enseignant aux élèves et ces derniers sont évalués sur cette lecture dans un délai de quelques jours à quelques semaines. Le questionnaire d'évaluation est généralement composé de questions exigeant des réponses de longueurs variables: un mot, quelques mots, quelques phrases ou un paragraphe. Les habiletés évaluées sont tout aussi variables: repérage d'informations, inférences, résumé des actions, description de personnages, définition de mots, etc. Le temps alloué aux élèves est également variable, certaines évaluations pouvant même durer quelques heures, surtout en fin d'année scolaire. Nous observons cependant une constance: toutes ces évaluations exigent le recours à l'écriture. En effet, les élèves doivent expliquer leur compréhension d'un texte en répondant par écrit aux questions de ces questionnaires. Qu'arriverait-il si certains paramètres du contexte de l'évaluation étaient changés? Par exemple, les garçons pourraient-ils mieux démontrer leur compréhension en lecture si on leur permettait de s'exprimer par la parole plutôt que par l'écrit?

1.4 La solution proposée: évaluer les réponses exprimées oralement plutôt qu'exprimées par écrit

De nombreuses raisons nous amènent à considérer l'évaluation à l'oral plutôt qu'à l'écrit dans un cadre de compréhension en lecture. Tout d'abord, nous savons que les enfants et les adolescents ne se développent pas au même rythme. C'est une des raisons pour lesquelles le MELS a privilégié l'apprentissage sous forme de cycle pluri-annuel, permettant ainsi la progression différenciée (MELS, 2004; MELS, 2007).

Nous savons également que les tests traditionnels ont fait leurs preuves quant à l'évaluation qu'ils font des diverses étapes du processus de compréhension de texte (De Koninck, 1993). Par ailleurs, plusieurs moyens peuvent être choisis pour adapter une évaluation: écoute des consignes sur bande-sonore, choix de textes différents, soulignage des mots-clés, etc. (MELS, 2006a). De tous ces choix, un en particulier retient notre attention: la parole. Le premier moyen de communication de l'enfant est la parole; dès l'âge de 9 ou 10 mois, il construit les bases de sa langue première (Tardif, 2006, p.61). De plus, nous savons que la communication orale, par le truchement de discussions, de questionnement-réponse, d'échanges et de débats, permet aux enfants et aux adolescents de développer une meilleure capacité de réflexion et d'analyse au sujet d'un texte (Chemla et Dreyfus, 2002), car en expliquant une idée à un interlocuteur, « [...] il devient possible d'organiser ses explications pour faciliter la compréhension chez [cet interlocuteur] » (Lafortune et Dubé, 2004, p.47). Déjà, des études ont été conduites en ce sens avec des élèves plus jeunes. Les résultats de Hurley (2006) indiquent que des examens oraux pourraient permettre de mieux faire ressortir les habiletés des garçons en lecture. Somme toute, nous nous proposons de tester ce moyen d'évaluation qu'est l'épreuve à l'oral pour vérifier si les résultats des garçons ne seraient pas mieux évalués qu'à la suite d'une épreuve à l'écrit.

1.5 L'objectif de recherche

Plusieurs recherches à grande échelle ont démontré que la situation des garçons, lorsque comparée à celle à des filles, est peu reluisante sur le plan de la compréhension en lecture. Le constat est connu de la communauté scolaire et les gouvernements en place, notamment au Québec, mettent sur pied des initiatives pour aider à corriger la situation, entre autres avec l'idée de la différenciation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Pour cette raison, nous avons décidé de nous intéresser à un type d'évaluation très peu utilisé dans les écoles québécoises : l'évaluation à l'oral. Pour savoir si l'évaluation à l'oral pourrait être une option intéressante dans certains cas,

nous avons voulu comparer les résultats obtenus à une épreuve réalisée dans deux contextes différents par des filles et des garçons de 5^e secondaire : un premier contexte dans lequel les réponses évaluées ont été transmises lors d'une épreuve à l'écrit et un deuxième contexte dans lequel les réponses évaluées ont été transmises lors d'une épreuve à l'oral.

Pour notre recherche, nous avons établi l'objectif suivant : vérifier si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent a permis de faire la lumière sur certaines problématiques qui entourent la compréhension en lecture et son évaluation chez les garçons. Dans ce deuxième chapitre, pour mieux comprendre ces deux concepts, des aspects théoriques et pratiques sont expliqués. Nous traitons d'abord de modèles théoriques de compréhension en lecture ainsi que des processus et habiletés qui assurent une bonne compréhension. Ensuite, nous abordons la familiarité avec le sujet du texte et l'activation des connaissances, puis nous insistons sur l'évaluation de la compréhension en lecture, de même que l'oral en tant que moyen d'évaluation. Enfin, la question de recherche est exposée.

2.1 Des modèles de compréhension en lecture

Dans le monde scolaire, la lecture est une habileté fondamentale, une porte par laquelle les élèves accèdent à ce qui fera d'eux des citoyens à part entière. Les connaissances acquises par la lecture sont plurielles et proviennent de toutes les matières scolaires, pas seulement du cours de langue première. La lecture, un processus cognitif, est complexe et on tente encore d'en comprendre les processus profonds. Depuis une trentaine d'années, des recherches ont proposé différents modèles de lecture qui constituent aujourd'hui les fondements des connaissances en compréhension de la lecture.

Depuis les années 1980, les conceptions entourant la compréhension en lecture ont connu une évolution importante. Par exemple, la conception de la compréhension en lecture vue comme le résultat d'une accumulation d'habiletés réalisées successivement par un lecteur passif est révolue. Le lecteur, expert ou non, se trouve dorénavant au cœur d'un processus global et complexe où les habiletés sont en interaction les

unes avec les autres, s'influençant et se modifiant mutuellement (Kintsch et van Dijk, 1978; Deschênes, 1988; Giasson, 1990; Irwin 1986/1991). Pour comprendre ce processus, nous expliquons sommairement les trois principaux modèles souvent retenus par les chercheurs: le modèle dirigé par les données, le modèle dirigé par les concepts et le modèle interactif.

2.1.1 Le modèle dirigé par les données

Dans le modèle dirigé par les données, le texte est au centre de la compréhension, c'est-à-dire que la signification du texte lu est construite par le lecteur à partir de petites unités linguistiques qu'il intègre ensuite à de plus grandes unités. Les mots et les phrases, les unités linguistiques, doivent d'abord être décodées pour que le lecteur, une fois la signification des symboles comprise, acquière la compréhension du sens du texte (Deschênes, 1988, p.55). Dans ce modèle, le lecteur est considéré dépendant du texte et « son activité cognitive lui est constamment subordonnée. » (Deschênes, 1988, p.55). En d'autres termes, toute l'attention du lecteur est portée sur l'attribution d'un sens au texte lu. Ce sont donc les processus des niveaux inférieurs, tels que le décodage, la signification des mots et celle des phrases, qui représentent l'entrée du lecteur vers les processus des niveaux supérieurs, tels que l'identification des idées importantes et la représentation de la structure du texte. C'est ce moment que la compréhension du message peut prendre forme.

Ce modèle a la caractéristique d'être particulièrement linéaire. Le lecteur décode les symboles, lesquels permettent la compréhension. La perception est de ce fait détachée de la cognition, ces deux concepts ne fonctionnant pas simultanément, mais bien successivement. En somme, les avantages de ce modèle, dans la perspective des plus récents développements dans la connaissance des processus cognitifs, sont particulièrement limités.

2.1.2 Le modèle dirigé par les concepts

Le modèle dirigé par les concepts représente la compréhension comme le résultat d'un processus de construction d'hypothèses, d'anticipations et d'inférences « dès la première phrase du texte, dès la lecture du titre même » (Deschênes, 1988, p.56). Le sens construit par lecteur ne part donc pas des symboles, comme dans le modèle dirigé par les données, mais bien du lecteur lui-même à travers ses expériences personnelles, ses connaissances et ses schémas. C'est le lecteur, avec son bagage, qui est au cœur du processus de la compréhension. Ainsi, dans ce modèle, le décodage, la reconnaissance des lettres et la compréhension des phrases les unes à la suite des autres ne sont pas essentiels à la construction du sens. La lecture est globale et le lecteur comprend et intègre ce qu'il lit grâce à ce qu'il connaît déjà. Définir la compréhension en lecture à l'aide d'un tel modèle suppose donc l'attribution d'une large part aux connaissances antérieures, limitant ainsi l'accès des lecteurs novices et débutants à une compréhension profonde des textes dont ils ignorent les schémas.

2.1.3 Le modèle interactif

Le modèle interactif le plus connu est celui de Kintsch et van Dijk (Deschênes, 1988). Dans ce modèle, trois variables interagissent de façon continue et parallèle: le texte, le lecteur et le contexte; la compréhension résulte de cette interaction (Kintsch et van Dijk, 1978). Ainsi, la justesse de la compréhension variera en fonction de l'étroitesse des liens entre chacune des variables (Giasson, 1990). L'observation de chacune des variables nous permettra de tisser des liens entre ce modèle et l'objectif de recherche que nous nous sommes fixé.

Giasson (1990) parle du lecteur comme la variable la plus complexe du modèle interactif. Lorsqu'il lit, le lecteur est étroitement associé à ses structures affectives et cognitives. Les premières représentent la somme des attitudes, des intérêts et de la motivation du lecteur, alors que les secondes sont formées des connaissances du lecteur:

celles qu'il a de la langue et celles qu'il a du monde. Les structures affectives du lecteur doivent être considérées lorsque l'on s'intéresse à la compréhension en lecture. Elles ne relèvent pas nécessairement d'une tâche en particulier, mais représentent plutôt une attitude « générale [qui] interviendra chaque fois que l'individu sera confronté à une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte » (Giasson, 1990, p.15). En fait, les attitudes d'un lecteur sont ce qui l'amène, en partie, à agir ou à réagir positivement ou négativement à l'égard d'une tâche, d'un texte ou d'un sujet (Mainguy et Deaudelin, 1992). À ces attitudes sont aussi liés les intérêts développés par le lecteur au cours des expériences vécues. Ceux-ci, sans être nécessairement liés à la lecture, influencent l'intérêt que le lecteur peut afficher envers le sujet d'un texte (Irwin 1986/1991; Giasson, 1990). Quant à la motivation, troisième élément des structures affectives, les chercheurs (Spaulding, 1992; Irwin 1986/1991) s'entendent pour distinguer la motivation intrinsèque et extrinsèque. Si la première apparaît chez l'élève en raison du plaisir et de la satisfaction à effectuer une tâche, la deuxième apparaît à la suite de raisons instrumentales extérieures à l'activité en elle-même (Legendre, 2003, p.885). Peu importe laquelle, il doit y avoir présence d'une certaine motivation pour que le processus de compréhension en lecture se réalise. De plus, la réussite des tâches qui en résultent peut être dépendante de la qualité et de la quantité de motivation vécue par le lecteur (Spaulding, 1992).

Comme pour les structures affectives, les structures cognitives varient en fonction du lecteur et des expériences vécues. Deux grandes catégories de connaissances composent les structures cognitives: les connaissances sur la langue et celles sur le monde. Lorsqu'il est question de connaissances sur la langue, la littérature parle surtout des connaissances phonologiques, qui permettent de distinguer les phonèmes propres à la langue, des connaissances syntaxiques, qui concernent l'ordre des mots dans la phrase, des connaissances sémantiques, qui portent sur le sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux, et des connaissances pragmatiques, qui guident la connaissance du moment opportun pour utiliser l'ensemble des possibilités de la lan-

gue (Giasson, 1990). Quant aux connaissances sur le monde, elles représentent l'ensemble du savoir développé par le lecteur au cours de sa vie. C'est le recours à celles-ci qui permet au lecteur de rattacher les nouvelles informations d'un texte à ce qu'il connaît déjà (Giasson, 1990). C'est ce que nous appelons les connaissances antérieures, point d'ancrage essentiel à la création de nouvelles connaissances, et qui comprennent non seulement des informations, mais aussi des idées, des perceptions, des concepts et des images (Legendre, 2003, p.244). En somme, la compréhension apparaît lorsque le lecteur construit un pont entre le nouveau et le connu (Pearson et Johnson, 1978 *in* Irwin, 1986/1991). Et selon Irwin, la qualité et la quantité de connaissances antérieures peuvent être des indicateurs importants de la réussite ou de l'échec d'une activité de compréhension en lecture (Irwin, 1986/1991, p.130). En somme, quelle que soit la qualité d'une évaluation en compréhension de lecture, une très grande disparité existera entre chaque lecteur, héritier d'expériences différentes.

En plus des structures affectives et cognitives, le lecteur fait appel à différents processus qui rendront possible la compréhension du texte. Ces processus peuvent être divisés en cinq catégories : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Chaque processus permet la mise en œuvre, lors de la lecture d'un texte, de différentes habiletés qui seront opérationnalisées de façon simultanée et interactive (Irwin, 1991).

Les textes se déclinent sous diverses formes, présentes pour la plupart dans le contexte scolaire primaire et secondaire. Les programmes d'études québécois (MEQ, 1995; MELS, 2004; MELS, 2007) classent les textes en différents types selon leur structure ou leur contenu. C'est ainsi qu'un élève québécois lira, au cours de sa scolarité, des textes de type narratif, argumentatif, descriptif, poétique, dramatique, etc. Cependant, la classification parfaite des types de textes n'existe pas et les avis divergent (Giasson, 1990, p.19). Bien que les multiples classifications qui coexistent puissent porter à confusion, il faut savoir que peu importe la catégorie que l'on attribue à un certain

texte, tous les lecteurs n'y réagiront pas de la même façon. Pour certains, les lectures littéraires sont plus accessibles, alors que pour d'autres, ce sont les lectures plus informatives, comme des textes documentaires, qui leur plaisent (Lebrun, 2004, p.55).

Quant à la variable contexte, elle « comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type) » (Giasson, 1990, p.22). Certaines des conditions sont de nature psychologique, par exemple la motivation du lecteur devant la tâche de lecture, l'intérêt porté au texte ou l'intention de lecture. D'autres conditions appartiennent au contexte social. Ainsi, la compréhension d'un texte sera influencée par les interactions du lecteur avec l'enseignant et ses pairs, ou encore, par une lecture individuelle ou de groupe. Enfin, la compréhension peut aussi être tributaire du contexte physique où la lecture a lieu: l'endroit, le niveau de bruit environnant ou la qualité d'impression du document. La variable contexte, tout comme la variable lecteur, est particulièrement importante pour notre recherche. En effet, lorsque nous questionnons la pertinence d'évaluer à l'oral plutôt qu'à l'écrit, nous considérons ces deux variables. Les garçons aiment parler de leurs lectures, par exemple dans le cadre de cercles de lecture (Lebrun, 2004, p.112-115). En présentant aux garçons un contexte plus motivant et plus adapté à ce qu'ils sont, nous agissons notamment sur l'aspect affectif et il est possible de penser que la compréhension s'en trouvera bonifiée.

2.2 Les processus et les habiletés

Dans le modèle interactif, la compréhension en lecture se regroupe autour de cinq processus qui « [...] font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. » (Giasson, 1990, p.15). Ces cinq processus sont les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Les microprocessus regroupent les microhabiletés, qui permettent de lire un texte et de décoder les informations qu'il contient. Ces microhabiletés sont: reconnaître un mot, identifier un mot, segmenter, regrouper les mots en unités signifiantes et sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir. (Irwin, 1986/1991; Boyer, 1993; Giasson, 1990; Jamet, 1997). Bref, ils sont nécessaires pour comprendre « l'information contenue dans une phrase » (Giasson, 1990, p.16).

Les macroprocessus, quant à eux, regroupent les macrohabiletés, qui permettent de comprendre et d'utiliser les informations lues dans un texte. Ces macrohabiletés sont : prédire et élaborer; identifier les informations importantes et critiquer (Irwin, 1986/1991; Boyer, 1993; Giasson, 1995; Jamet, 1997). Ce sont les macroprocessus qui permettent au lecteur de faire un tout cohérent avec le texte, de le comprendre dans sa globalité (Giasson, 1990, p.16).

Les processus d'intégration représentent les relations qui se trouvent dans les textes et en marquent la cohésion. Il y a d'abord les relations explicites qui sont réalisées par la présence d'indices comme les répétitions, les pronoms, les connecteurs, etc. (Giasson, 2005, p.52). Ensuite, on trouve les inférences, c'est-à-dire les liens implicites qui doivent être formés par le lecteur pour remplir les cases laissées vides par l'auteur. Les inférences constituent un processus difficile à réaliser pour les élèves, particulièrement ceux en difficulté. Elles exigent que le lecteur « dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (Giasson, 2007, p.61). En somme, les processus d'intégration « ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases » (Giasson, 1990, p.16)

Les processus d'élaboration concernent essentiellement les inférences produites par le lecteur, plus particulièrement, les « inférences qui ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur et qui ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte » (Giasson, 1990 p.137). Il existe cinq types de processus d'élaboration qui ont été

identifiés par Irwin (1986/1991): faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotivement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Bref, c'est grâce à ses processus d'élaboration qu'un lecteur est en mesure de dépasser le sens premier d'un texte et d'avoir de ce dernier une compréhension plus large.

Les processus métacognitifs sont formés des habiletés métacognitives. Ces habiletés représentent la capacité d'un lecteur à réfléchir sur ses propres processus de compréhension. Entre autres, ce sont les processus métacognitifs qui alertent le lecteur lorsqu'il y a une perte de la compréhension. De la même façon, c'est par le biais de ses processus métacognitifs qu'un lecteur décide de planifier sa lecture et de se questionner sur sa compréhension. Bref, une compréhension de niveau supérieur passe par un lecteur capable de faire appel à ses processus métacognitifs. (Giasson, 1990; Irwin, 1986/1991; Boyer, 1993)

2.3 La familiarité avec le sujet du texte et l'activation des connaissances antérieures

Il est connu que la familiarité d'un lecteur avec le sujet du texte est un élément important du niveau de compréhension atteint (Tardif, 1997, p.37-38). Moins un élève connaît le sujet du texte, plus il devra mettre en œuvre des mécanismes et des stratégies pour pallier ces manques de connaissances. C'est pourquoi les experts en enseignement stratégique recommandent toujours de procéder à une activation des connaissances antérieures pour que le lecteur puisse ramener à sa mémoire ce qu'il sait du sujet qui sera abordé dans le texte (Tardif, 1997). En fait, le sens se construit à l'intérieur de schémas ou de réseaux conceptuels déjà existants sur un sujet donné. Le recours à ces connaissances antérieures et leur utilisation dans le but de générer des élaborations sont des caractéristiques propres aux bons lecteurs et absentes chez les mauvais lecteurs (Lebrun, 2004, p.100). D'ailleurs, l'équipe de PISA explique que lorsqu'il est question d'items demandant au lecteur de réfléchir, la difficulté est éga-

lement conditionnée par la familiarité ou la spécificité des connaissances extérieures au texte auxquelles il faut faire appel (PISA, 2002, p.41).

Cette étape de prélecture, le MELS la propose aux élèves dans le cadre des examens de compréhension en lecture fournis comme épreuve d'appoint aux écoles secondaires : une section est toujours consacrée à l'activation des connaissances antérieures liées au sujet ou aux thèmes abordés dans les textes à lire, généralement sous forme de questions. En y répondant, les élèves ramènent au premier plan de leur mémoire des souvenirs auxquels ils pourront rattacher les situations vécues par les protagonistes des histoires qu'ils sont sur le point de lire.

2.4 L'évaluation de la compréhension en lecture

L'évaluation est un processus complexe qui sert aux enseignants à différents moments pour faire le point sur les apprentissages de leurs élèves. Legendre (2005, p. 630) la définit comme le fait de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives. » Elle peut être diagnostique lorsqu'elle a lieu avant le début des apprentissages et des enseignements, formative en cours d'apprentissage et sommative à la fin d'un cycle d'apprentissage (Legendre, 1993, pp.582-587). Comme il a été annoncé dans la problématique, nos questionnements concernent la réussite des élèves en fin de parcours scolaire, du moins en ce qui concerne le niveau de l'enseignement secondaire. De ce fait, nous nous attardons, dans cette partie, à l'évaluation de type sommatif, profondément différente des évaluations diagnostiques et formatives.

2.4.1 L'évaluation par un moyen écrit

Les épreuves d'appoint prévues par le MELS (1994 à 2006) à la fin de la 5^e secondaire pour évaluer la lecture représentent ce que nous appelons des moyens traditionnels pour évaluer la compréhension en lecture. Elles ne diffèrent des épreuves uniques que sur un seul point: une école n'est pas tenue d'y soumettre ses élèves. Dans ce type d'examen de compréhension en lecture que sont les épreuves d'appoint, le ministère vise l'évaluation des différents processus du modèle interactif de compréhension en lecture qui a été abordé précédemment et des habiletés qui leur sont rattachées.

Pour évaluer de façon pertinente des habiletés et des processus, les épreuves d'appoint comme celle utilisée dans notre recherche se doivent d'utiliser des situations de généralisation. Scallon (2004, p.36) définit les situations de généralisation comme étant une ou plusieurs questions pour lesquelles l'élève élabore une réponse « qu'il n'a pas apprise par cœur au préalable ». Lors de ces situations, l'élève doit identifier dans son répertoire cognitif des informations qui lui sont utiles et ensuite, il doit les mobiliser pour construire une réponse. C'est ainsi qu'il est possible d'évaluer une habileté. Évidemment, certaines habiletés sont maîtrisées plus tôt que d'autres. Par exemple, les habiletés liées aux microprocessus, comme identifier un mot, ne sont plus, en 5^e secondaire, évaluées dans des épreuves de fin d'année. Au contraire, le MELS (2007) identifie comme principaux critères d'évaluation de la compréhension en lecture à la fin du cours secondaire des habiletés comme l'interprétation fondée et étoffée d'un ou de plusieurs textes ainsi que la justification pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique. En ce sens, les critères d'évaluation du MELS rejoignent ceux de deux études d'envergure, à savoir PISA (2002) et PIRS (1999). Dans l'étude de PIRS, les trois grands critères d'évaluation sont l'interprétation, l'évaluation et l'extrapolation (p. 30-31). Quant à l'étude de PISA, les grands critères ayant servi à rédiger les items sont la localisation d'informations, la réflexion et l'évaluation ainsi que l'interprétation (p. 41). Ainsi, le MELS, PIRS et PISA jugent

que les habiletés qui demandent d'interpréter, d'évaluer ainsi que de réagir ou d'extrapoler sont représentatives d'habiletés en lecture de niveau supérieur. De plus, comme pour le MELS, PIRS et PISA évaluent les mêmes habiletés à tous les niveaux; c'est la complexité du texte qui établit le niveau de difficulté. Le niveau de difficulté est donc occasionné par la situation de lecture (le volume de texte, la perceptibilité des informations, le caractère explicite ou non des informations) d'abord et avant tout (PISA, p. 41).

Ces situations de généralisation se retrouvent dans les épreuves d'appoint fournies entre 1994 et 2006. Dans ces dernières, la méthode privilégiée est celle du questionnaire qui fait suite à la lecture d'un ou de plusieurs textes, habituellement plusieurs. Évidemment, les évaluations parfaites, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension en lecture, n'existent pas. Du fait de la complexité des interactions entre les trois variables du modèle interactif expliqué plus tôt, nous savons qu'une évaluation de la sorte ne donnera jamais qu'un portrait partiel de la compréhension en lecture de l'élève évalué. Giasson (2003, p.254) explique de façon intéressante cette situation lorsqu'elle dit « [qu'il] faut se rappeler qu'un test formel de lecture n'est pas autre chose qu'un échantillon du comportement de l'élève : il donne un portrait partiel du lecteur et non un portrait complet. D'ailleurs, aucun instrument ne peut, à lui seul, mesurer adéquatement la compétence d'un élève en lecture puisque la lecture implique des interactions complexes entre le lecteur, le texte et le contexte. » De plus, il n'est pas possible de passer sous silence l'importance jouée par d'autres variables lorsque sont considérées les limites de l'évaluation de la compréhension en lecture, entre autres les variables cognitives comme les connaissances antérieures du sujet contenu dans le texte et du vocabulaire, de même que les variables affectives, dont l'intérêt pour le contenu du texte (Giasson, 2003). En somme, malgré toute la bonne volonté du monde, l'évaluation de la compréhension en lecture ne pourra jamais être autrement qu'incomplète.

Devant cette réalité, la recherche de solutions pour améliorer les résultats des élèves, dans le cas qui nous concerne les résultats des garçons, doit s'attarder aux problèmes susceptibles de provenir de l'une des trois variables en jeu. Nous avons donc choisi, dans le cadre de notre recherche, d'examiner les résultats d'un changement du contexte de passation d'une épreuve en permettant à des élèves d'exprimer leur compréhension à l'oral plutôt qu'à l'écrit.

2.4.2 L'évaluation par un moyen oral

Le langage oral est, pour tous les enfants qui ne présentent pas de handicaps qui lui sont liés, le premier moyen de communication et d'apprentissage formel. Fruit d'un développement complexe, la parole est au cœur des relations scolaires, tant entre les élèves qu'entre l'enseignant et ces derniers. Nous abordons ici son utilisation d'abord comme moyen d'enseignement pour saisir l'importance occupée par la parole dans le cadre de la salle de classe et ensuite comme moyen d'évaluation pour en comprendre certaines des caractéristiques qui se retrouvent dans le type d'épreuve auquel nous soumettons les sujets évalués à l'oral.

Plus souvent qu'autrement, dans les classes du secondaire, l'oral est utilisé comme médium d'enseignement. Lafontaine (2008) classe l'oral comme un médium d'enseignement lorsque celui-ci est au service d'un autre apprentissage, lorsqu'il est un outil. En d'autres termes, l'oral est médium d'enseignement lorsqu'il n'est pas enseigné et ne fait pas l'objet d'une démarche didactique, mais qu'il est utilisé pour s'exprimer. Dans le contexte d'une classe, les élèves sont habitués à répondre à des questions posées oralement par leur enseignant. De la même façon, les occasions sont nombreuses de discuter de façon plus ou moins informelle, que ce soit au sujet d'un événement de l'actualité ou d'un texte lu (Lafontaine, 2001). À l'opposé, l'oral serait objet d'enseignement s'il était enseigné pour lui-même et s'inscrivait comme dimension placée au cœur d'une situation d'apprentissage. Bien que son développement

dans les classes du primaire et du secondaire soit essentiel, l'oral comme objet d'enseignement ne constitue pas un objet d'étude dans le cadre de notre recherche.

Felx (1996, p.11) s'est intéressée à la question de l'examen oral et le définit de cette façon :

« [...] un instrument de mesure critérié [...] basé sur un contenu opérationnel pour lequel des items représentatifs, généralement posés oralement, permettent à l'étudiant d'apporter la preuve de son savoir ou de mettre en œuvre les capacités pertinentes pour résoudre un problème ceci, par une réponse ou un développement verbal enregistré devant un ou plusieurs examinateurs [...] ».

Bien que d'utilisation restreinte aujourd'hui, les examens oraux ont été pendant longtemps monnaie courante. Dans l'Antiquité grecque, au Moyen Âge et à partir du 18^e siècle en France, les élèves et les étudiants étaient régulièrement évalués à l'oral (Nadeau, 1988). Malgré son usage répandu, particulièrement dans le système scolaire français et dans le cadre des soutenances de thèses, peu de recherches se sont intéressées à l'oral comme moyen d'évaluation (Schneider-Mizony, 2007; Felx, 1996). Pourtant, le langage parlé est le premier code linguistique appris par un enfant et de ce fait, le plus important (Léon, 1997 *in* Lafontaine, 2001). Pour bien cerner l'impact d'un tel type d'évaluation, il est essentiel de se rappeler que certains facteurs personnels et sociaux peuvent causer des difficultés chez certains élèves qui ont à prendre la parole en public. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que les élèves parlent beaucoup plus souvent d'un texte qu'ils n'écrivent à son sujet, surtout en situations informelles, comme celles que l'on retrouve régulièrement dans les classes de français. D'ailleurs, une recherche de Lindley, Mackowiak, Williams et Hak (1986), qui s'est intéressée aux examens oraux pratiqués dans le cadre d'études en pharmacie, montre que même si les avis des étudiants sont au départ partagés quant à l'anxiété provoquée par la passation d'un examen oral, à long terme, ceux-ci perçoivent mieux l'examen oral que l'examen écrit et voient leur anxiété diminuer. Dans cette étude, nous apprenons également que les étudiants interrogés se sont dits plutôt en désac-

cord avec le fait que l'écrit soit un meilleur moyen d'évaluation que l'oral. De plus, toujours selon Felx (1996, p.16), « l'examen oral est dans bien des cas aussi apte à mesurer les apprentissages que l'examen écrit », ce qui n'est pas un facteur à négliger dans le cadre d'une différenciation des moyens d'évaluation. De ce fait, nous croyons que l'utilisation de l'oral comme moyen d'évaluation pourrait s'avérer être une approche intéressante en particulier auprès des garçons et une des conclusions de la recherche menée auprès de 640 élèves de 3^e et de 4^e année du primaire par Hurley (2006) vient appuyer cela. En effet, selon une explication qu'elle base sur ses résultats, les garçons ont aussi bien réussi que les filles dans certaines épreuves en lecture lorsque les tâches demandaient des réponses orales et ces mêmes garçons ont moins bien réussi dans d'autres tâches qui demandaient une réponse écrite (p. 62). Toujours selon elle, c'est l'écriture qui poserait problème aux garçons, plus que la lecture en elle-même.

Certaines particularités accompagnent ce type d'évaluation qu'est l'examen oral. D'abord, il y a un contexte particulier qui est mis en place. Au contraire de l'examen écrit, l'enseignant et l'élève « sont placés l'un en présence de l'autre » et le premier pose les questions auxquelles le second doit répondre en temps réel (Morissette, 1993). Ce n'est cependant pas une conversation ; au contraire, l'examen oral est profondément formel : « les tours de parole y sont distribués [et] l'échange, structuré de façon rigide [...] » (Schneider-Mizony, 2007, p. 1). Il s'agit donc d'un faux dialogue. D'ailleurs, pour qu'un examen oral soit aussi valide qu'un examen écrit, si tel est le but poursuivi, cette asymétrie des rôles doit demeurer. À l'écrit, l'élève ne reçoit pas de rétroaction en temps réel et cette absence de rétroaction se doit d'être maintenue. Cependant, la particularité du contexte suppose tout de même une rétroaction minimale de la part de l'enseignant ou de l'examineur. Cette rétroaction prend généralement la forme de signaux d'écoute minimum relevant du langage phatique et non verbal, par exemple des *hum hum* ou des hochements de tête, qui ne sont pas en réaction à la qualité du contenu du message, mais une preuve d'écoute (Schneider-

Mizony, 2007). De plus, toujours dans un souci de faire de l'examen oral un instrument de mesure valide et fidèle, Felx (1996, p. 26) énumère des critères dont il faut tenir compte : prévoir des consignes de préparation à l'examen oral, prévoir un protocole d'administration, utiliser une grille d'évaluation et utiliser une fiche d'inscription des résultats. Cependant, l'évaluation orale a cette particularité de ne pas être économe en temps et de ce fait, elle ne convient pas à toutes les situations. Considérée comme un inconvénient important (Felx, 1996 ; Morissette, 1993), avec raison, cette caractéristique se couple à la nécessité de prévoir l'enregistrement de la rencontre. En effet, la possibilité pour le ou les juges d'une telle épreuve de revenir sur les jugements posés est une condition essentielle à la mise en place d'un examen oral de qualité (Morissette, 1993).

Enfin, dans le cadre d'une évaluation orale, nous devons nous attendre à trouver dans les prises de parole des élèves deux types de prises de parole : le *langage parlé*, qui appartient à l'élève, qui est le résultat d'une réflexion et le *langage oralisé* « [...] c'est-à-dire du discours écrit qui est parlé (les moments de lecture à voix haute, les reprises à l'identique de fragments du texte) [...] » (Léon, 1997 in Lafontaine, 2001). Nous pouvons comparer ces deux types de prises de parole, le *langage parlé* et le *langage oralisé* avec ce que nous retrouvons sur des copies d'évaluation écrite, c'est-à-dire la partie « personnelle » de la réponse, fruit de la réflexion de l'élève, et les citations tirées du texte, placées entre guillemets. Cependant, la comparaison formelle de ces deux types de langage ne fait pas partie de notre recherche. Le *langage parlé* et le *langage oralisé* ne seront utilisés qu'aux fins de correction des réponses orales de élèves pour distinguer ce qui constitue la réponse à une question des extraits de texte cités par les sujets pour appuyer cette réponse.

Ces particularités inhérentes à une évaluation à l'oral dressent un portrait somme toute complexe de ce type d'examen. Il est souvent peu réaliste de l'employer dans le contexte scolaire que nous connaissons où les effectifs dans les classes sont nom-

breux. Cependant, des chercheurs ont mis de l'avant le fait que l'utilisation de l'oral, entre autres lors de la production d'un résumé, était bénéfique chez certains élèves en difficulté (Heiman et Precel, 2003). En mettant les difficultés occasionnées par un examen oral en perspective avec les bienfaits que peuvent apporter des méthodes d'évaluation différentes pour les élèves plus faibles ou qui éprouvent des difficultés, nous croyons que l'idée mérite d'être explorée afin de savoir si l'utilisation du code oral convient davantage aux garçons que celle du code écrit pour mieux exprimer leur compréhension en lecture. Dans le cadre de notre recherche, nous n'administrons pas un examen oral tel que nous venons de le décrire. Nous utilisons plutôt une version hybride alliant la forme d'un examen écrit à celle d'un examen oral. Dans cette formule que nous expérimentons, les questions sont lues par les sujets alors que les réponses sont données oralement.

2.5 La question de recherche

Après avoir montré que les résultats scolaires des garçons en lecture présentent généralement un retard sur ceux des filles, que le modèle interactif nous renseigne sur les différents processus impliqués dans la compréhension en lecture, que la différenciation est une avenue prometteuse pour venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés occasionnelles et que l'oral est un moyen d'évaluation peu utilisé alors qu'il est un médium d'enseignement courant, nous sommes amenée à nous questionner sur la possibilité d'évaluer à l'oral plutôt qu'à l'écrit la compréhension d'un texte lu. Nous aimerions connaître les résultats des garçons en compréhension en lecture lorsqu'ils sont évalués à l'oral et savoir si ce type d'évaluation pourrait s'avérer une avenue pertinente à explorer. Ces éléments nous amènent à formuler la question de recherche suivante : dans un contexte d'évaluation de la compréhension en lecture de textes narratifs, les garçons de 5^e secondaire obtiennent-ils de meilleurs résultats lorsqu'ils répondent oralement plutôt que par écrit aux questions de l'examen ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le type de recherche choisi pour mener à terme notre recherche est tout d'abord précisé dans le chapitre III. Nous y donnons aussi des précisions sur les sujets de notre recherche, sur les instruments de recherche utilisés pour réaliser la collecte des données ainsi que pour leur analyse, puis nous expliquons l'expérimentation qui a été menée. Enfin, nous précisons le traitement des résultats et nous abordons les forces et les limites méthodologiques de notre recherche, ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche choisi pour ce mémoire est de nature exploratoire et descriptive (Legendre, 2003; Van der Maren, 1996). Selon Van der Maren (1996, p. 191), « [l]a recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel [...] ». Quant à Legendre (1993, p. 1081), il précise que la recherche exploratoire a pour but d'obtenir « [...] une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques. » Ce type de recherche permet donc de mieux connaître un phénomène assez peu étudié. L'objectif de notre recherche est novateur, même si certains concepts ont été souvent utilisés dans d'autres recherches: nous sommes donc à l'étape préliminaire de l'étude de la situation qui nous intéresse. De plus, toujours selon Van der Maren (1996, p. 192), « [l]a recherche exploratoire peut aussi comporter une modification d'événements ou d'instruments afin d'observer les conséquences de cette modification sur un environnement donné. [...] c'est en comparant la forme ou le contenu des objets ayant subi soit une manipula-

tion, soit une observation modifiée, que l'on tente de mieux décrire, comprendre ou expliquer l'évolution des objets. » L'objectif de notre recherche étant de vérifier si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit, donc de comparer les résultats obtenus à la suite d'une nouvelle façon d'évaluer des habiletés et des processus, la recherche exploratoire est celle qui convient le mieux. Ensuite, notre recherche se veut descriptive selon la définition qu'en donne Legendre (1993, p. 1078) : la recherche descriptive veut offrir une image précise d'un phénomène ou d'une situation, identifier les composantes d'une situation et décrire les liens qui existent entre celles-ci. En somme, Legendre (1993) dit qu'il s'agit de décrire plutôt que d'expliquer. Notre mémoire répond à ces critères par une analyse centrée sur l'utilisation de statistiques descriptives qui permettront de tracer un portrait et de décrire les liens entre des résultats obtenus par les sujets aux deux types d'épreuves.

3.2 Les sujets de recherche

Les sujets participant à notre recherche sont des élèves de 5^e secondaire d'un collège privé de Montréal. Cette école a été choisie, car une des enseignantes était très intéressée à l'idée de participer à notre expérimentation. De plus, elle reconnaissait la situation de certains de ses élèves lorsque nous lui avons brossé le portrait des éventuels sujets de notre recherche.

Les élèves étaient tous âgés entre 15 et 17 ans au moment de l'expérimentation et étaient issus de deux groupes intacts de l'école. Le premier groupe, que nous appellerons le groupe A, compte 22 élèves, 10 garçons et 12 filles. Le second groupe, que nous appellerons le groupe B, est constitué de 10 élèves qui s'étaient portés volontaires pour participer à l'épreuve à l'oral, soit 7 garçons et 3 filles.

Comme il s'agit d'une recherche exploratoire et que nous ne souhaitons pas généraliser nos résultats à l'ensemble des élèves du Québec, nous nous sommes limitée à ce petit nombre de sujets. Le fait d'apparier la plupart des sujets évalués à l'oral nous permet d'arriver près d'une saturation des données, sauf en ce qui concerne les filles évaluées à l'oral. Le nombre restreint de sujets féminins évalués à l'oral constitue selon nous une limite méthodologique importante qu'il conviendra de considérer dans l'analyse des résultats.

3.2.1 La comparaison des sujets

Les sujets des groupes A et B ont suivi un cheminement scolaire semblable : des cours de mathématiques de même niveau et ils ont les mêmes cours d'option. De plus, leurs résultats scolaires se rapprochent dans l'ensemble des matières scolaires, notamment en français. Les moyennes d'étape en français sont assez semblables, 3 % à 4 % d'écart respectivement pour la première et la deuxième étape. L'écart de 6 % entre les résultats en écriture aux première et deuxième étapes est un peu plus important que celui qui concerne la lecture où 2 % d'écart (76 % et 78 %) séparaient les deux groupes à la première étape, alors qu'à la fin de la deuxième étape, il n'y avait que 1 % d'écart (80 % et 79 %). Ne disposant pas des écarts-types pour chaque groupe, l'on peut dire que ces deux groupes sont de forces très semblables quant à leurs notes en français. Le tableau 3.1 présente les moyennes des groupes A et B pour chacun des volets du cours de français aux première et deuxième étapes de même que la différence exprimée en pourcentage.

Tableau 3.1

Comparaison des résultats détaillés en français pour les groupes A et B

| Résultats | Groupe A (épreuve à l'écrit) | Groupe B (épreuve à l'oral) | Différence |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------|
| Étape 1 en écriture | 70 % | 76 % | 6 % |
| Étape 1 en lecture | 76 % | 78 % | 2 % |
| Étape 1 en commu- nication orale | N/A | N/A | N/A |
| Étape 1 au sommaire | 73 % | 77 % | 4 % |
| Étape 2 en écriture | 73 % | 79 % | 6 % |
| Étape 2 en lecture | 80 % | 79 % | 1 % |
| Étape 2 en commu- nication orale | 81 % | 85 % | 4 % |
| Étape 2 au sommaire | 77 % | 80 % | 3 % |

3.2.2 Le consentement parental

Le consentement parental n'a pas pu être obtenu pour tous les élèves des groupes concernés. Dans le groupe A, six élèves n'ont pas retourné le formulaire de consentement parental (Appendice C). Devant cette situation, nous n'avons pas utilisé les résultats des épreuves pour ces sujets, même si l'activité a été réalisée par tous les élèves du groupe A. De plus, la journée de la passation de l'épreuve à l'écrit, quatre élèves étaient absents, et ce, même si le consentement parental avait été obtenu. La recherche compte donc 22 sujets (12 filles et 10 garçons) pour l'épreuve à l'écrit (groupe A) et 10 sujets (3 filles et 7 garçons) pour l'épreuve à l'oral (groupe B), pour un total de 32 sujets (15 filles et 17 garçons). Le tableau 3.2 présente le nombre de sujets dont les résultats ont été utilisés dans la recherche.

Tableau 3.2

Nombre de sujets dont les résultats ont été utilisés dans la recherche

| | Groupe A (épreuve à l'écrit) | Groupe B (épreuve à l'oral) |
|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Nombre de sujets | 22 | 10 |
| Nombre de sujets masculins | 10 | 7 |
| Nombre de sujets féminins | 12 | 3 |

3.2.3 La codification des sujets

Chaque copie a été purgée des renseignements sociologiques qui s'y trouvaient pour conserver l'anonymat des sujets. Un code a été attribué à chaque élève selon le type d'épreuve auquel il était soumis. Les codes des sujets de l'épreuve à l'écrit commencent par les lettres EE suivies d'un nombre attribué alphabétiquement, sans distinction du sexe. Pour les sujets de l'épreuve à l'oral, ce sont les lettres EO qui ont été utilisées, lesquelles sont également suivies d'un nombre attribué alphabétiquement. Ces codes ont été inscrits sur les copies avant qu'elles ne soient corrigées. Une fois les corrections terminées les sujets ont été regroupés en fonction de leur sexe.

3.2.4 Les sujets de la préexpérimentation

Deux sujets ont participé à la préexpérimentation : un garçon et une fille. Bien qu'issus d'écoles différentes de celle des sujets de l'expérimentation, ils étaient du même âge qu'eux. Nous connaissions personnellement les deux sujets et pour éviter l'effet de halo (Morrisette, 1993, p. 141), nous n'avons pas utilisé leurs résultats dans le cadre de l'expérimentation et nous nous sommes contentée de tester les protocoles d'expérimentation. Le consentement parental a également été obtenu pour ces deux sujets.

3.2.5 L'appariement des sujets évalués à l'oral

Dans le but d'assurer une meilleure comparaison entre les élèves évalués à l'écrit et ceux évalués à l'oral, nous avons procédé à l'appariement du maximum de sujets possible. Quatre critères ont servi à ce pairage : le sexe du sujet, l'âge, la moyenne annuelle en lecture et la moyenne annuelle en français. Bien entendu, il est difficile de procéder à un appariement de sujets, car de nombreux critères peuvent interférer (Aktouf, 1987), mais les critères choisis tiennent compte des variables en jeu dans notre expérimentation, soit le sexe et les résultats scolaires. De plus, l'âge a été considéré pour qu'il y ait le moins d'écarts possible entre les élèves. D'abord, l'appariement des sujets a obligatoirement tenu compte du sexe. Ensuite, les élèves ont été appariés en fonction de leur âge. Pour ce faire, seuls ceux ayant fréquenté l'école durant le même nombre d'années ont été retenus ; les élèves présentant un retard ou une avance scolaire ont été éliminés du processus d'appariement. Enfin, les notes du sommaire annuel en lecture et en français ont été considérées. Le seuil d'acceptabilité pour la différence entre les notes exprimées en pourcentage a été établi à 6 % considérant le fait que, dans les tables de conversion qui permettent de passer des jugements sur les niveaux de compétence atteints à un résultat disciplinaire publiées par le MELS (2006c), 6 % séparent chacun des intervalles. Selon ces échelles, un élève qui obtient 81 % et un autre qui obtient 87 % sont tous les deux classés au niveau de compétence 4 (*La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences de l'enseignant*).

Finalement, nous tenons à préciser que nous n'avons pas été en mesure de considérer les notes en communication orale comme critère d'appariement. En effet, une partie de la seule évaluation à laquelle les élèves avaient déjà été soumis au moment de recueillir les données était une note d'équipe et nous avons jugé que cela ne permettait pas d'obtenir un réel portrait du niveau de chacun. Malgré notre désir d'apparier tous les sujets évalués à l'oral, seules sept paires ont pu être créées : quatre paires de sujets masculins et trois paires de sujets féminins. Les différences entre les moyennes en

lecture varient entre 0 % et 2 %, ce qui nous amène à affirmer que les élèves appariés sont de niveau semblable en ce qui a trait à la lecture, En ce qui concerne les moyennes en français, la variation se situe entre 1 % et 6 %, ce qui représente un écart un peu plus élevé, mais tout de même similaire si l'on se réfère aux tables de conversion publiées par le MELS (2006c) dont il a été question précédemment. Quant à l'âge des sujets, la différence se situe entre 0 mois et 9 mois. Bien que la littérature que nous avons consultée n'aborde pas ce sujet précis dans le cadre d'un appariement, nous jugeons cette différence acceptable par le fait que tous les élèves ne présentent ni retard ni avance scolaire ; tous sont à l'école depuis le même nombre d'années. Évidemment, le sexe des sujets est identique dans tous les cas. Le tableau 3.3 présente l'ensemble des critères ayant servi à l'appariement.

Tableau 3.3

Appariement des sujets (n=14) évalués par une épreuve à l'écrit (EE) et à l'oral (EO)
à partir de leur moyenne au sommaire annuel en
lecture et en français, ainsi que de leur âge et de leur sexe

| Type d'épreuve | Sujets évalués | CRITÈRES D'APPARIEMENT | | | |
|----------------|----------------|--|---|----------------|----------|
| | | Note moyenne du sommaire annuel en lecture | Note moyenne du sommaire annuel en français | Âge | Sexe |
| Écrite | EE01 | 77 % | 73 % | 17 ans 1 mois | Masculin |
| Orale | EO06 | 77 % | 79 % | 16 ans 11 mois | Masculin |
| Différence | | - | 6 % | 2 mois | - |
| Écrite | EE02 | 71 % | 73 % | 17 ans 3 mois | Féminin |
| Orale | EO04 | 71 % | 70 % | 16 ans 9 mois | Féminin |
| Différence | | - | 3 % | 6 mois | - |
| Écrite | EE03 | 78 % | 77 % | 17 ans 2 mois | Féminin |
| Orale | EO03 | 76 % | 75 % | 17 ans 2 mois | Féminin |
| Différence | | 2 % | 2 % | - | - |
| Écrite | EE05 | 64 % | 73 % | 17 ans 5 mois | Féminin |
| Orale | EO09 | 65 % | 67 % | 17 ans 1 mois | Féminin |
| Différence | | 1 % | 6 % | 4 mois | - |
| Écrite | EE07 | 65 % | 66 % | 17 ans 5 mois | Masculin |
| Orale | EO01 | 63 % | 65 % | 16 ans 8 mois | Masculin |
| Différence | | 2 % | 1 % | 9 mois | - |
| Écrite | EE15 | 74 % | 70 % | 17 ans 2 mois | Masculin |
| Orale | EO07 | 75 % | 74 % | 16 ans 11 mois | Masculin |
| Différence | | 1 % | 4 % | 3 mois | - |
| Écrite | EE26 | 75 % | 69 % | 16 ans 11 mois | Masculin |
| Orale | EO10 | 75 % | 74 % | 17 ans 1 mois | Masculin |
| Différence | | - | 5 % | 2 mois | - |

3.3 Les instruments de recherche

Plusieurs instruments ont été utilisés au cours de cette recherche. Pour la collecte des données, les élèves ont lu trois textes et ont répondu ensuite à un questionnaire. Pour analyser les résultats, nous avons utilisé un tableau de spécification (tableau 3.4) dans lequel chacune des habiletés, telles que nommées par le MELS (2006b), sont présentées avec les questions qui leur sont associées, de même que les points et la pondération. Ensuite, un autre tableau (tableau 3.5) a été utilisé pour classer les habiletés utilisées par le MELS en fonction des processus impliqués tels que définis dans notre cadre théorique.

3.3.1 Les instruments de collecte des données

Les instruments de collectes de données sont tirés de l'épreuve intitulée *Un héritage inattendu* qui a été produite par le MELS et distribuée en tant qu'épreuve d'appoint en lecture de cinquième secondaire dans les écoles secondaires en juin 2006 (MELS, 2006b). Il s'agit de la dernière épreuve de la sorte à avoir été fournie par le MELS. L'épreuve est composée de deux éléments: 1) les textes à lire qui sont au nombre de trois et 2) le questionnaire de 17 questions et sous-questions. Les textes à lire sont également accompagnés de deux tâches préparatoires (Appendice A). Nous avons choisi cette épreuve, car nous l'avions déjà expérimentée avec des élèves qui avaient généralement apprécié les textes et qui s'étaient reconnus dans les thèmes abordés. Ce dernier point nous permet de tenir compte de l'importance de la familiarité du lecteur avec le sujet pour atteindre un bon niveau de compréhension, comme le souligne Tardif (1997) : tous les jeunes ont déjà appris quelque chose d'important de la part de leurs parents ou d'un adulte signifiant pour eux. De plus, cette épreuve répond aux critères d'évaluation de la compréhension en lecture du MELS (2007) qui demande qu'à la fin du cours secondaire les élèves possèdent des habiletés comme l'interprétation fondée et étoffée d'un ou de plusieurs textes ainsi que la justification

pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique. Enfin, les sujets choisis n'ont jamais été soumis à cette épreuve auparavant.

3.3.1.1 Les textes à lire

Les trois textes lus par les élèves sont deux extraits de romans et une nouvelle (Appendice A). Le premier texte est tiré des pages 53 à 69 du roman *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol, publié aux Éditions de Fallois en 1988. Le deuxième texte est un extrait des pages 9 à 19 du roman *Les Cerfs-volants* de l'auteur Romain Gary publié aux Éditions Gallimard en 1980. Quant au troisième texte, intitulé *La moustache*, il s'agit d'une nouvelle qui se trouve aux pages 16 à 30 du recueil *Huit plus une* de l'auteur Robert Cormier, traduit par Sophie Chérier et publié à L'école des loisirs en 2004. Au début de chaque texte, les élèves ont pu lire une courte biographie de l'auteur ainsi qu'une liste de ses autres productions littéraires. De plus, deux activités préparatoires ont été fournies aux élèves. La première en est une de réflexion: les élèves ont été invités à nommer deux personnes qui les ont influencés favorablement dans leur vie et à expliquer ce qu'elles leur ont apporté. Cette activité a pour but de permettre l'activation et l'organisation des connaissances antérieures, éléments essentiels pour une bonne compréhension d'un texte (Irwin, 1986/1991 ; Giasson, 1990). La deuxième est une activité de prise de notes. Sous la forme d'un tableau, on propose aux élèves de comparer les trois textes lus concernant les aspects suivants: caractéristiques des personnages qui influent sur le déroulement du récit, relations entre les personnages, réflexions que suggère chaque texte, manière d'écrire de l'auteur et autres observations. Cette activité permet à l'élève d'intervenir sur ses processus métacognitifs et ainsi, vérifier la qualité de sa compréhension des textes lus (Irwin, 1986/1991 ; Giasson, 1990).

3.3.1.2 Le questionnaire

Le questionnaire (Appendice B1) est composé de douze questions, dont cinq sont divisées en deux sous-questions numérotées a et b. Il est prévu que les élèves aient en main les textes pour répondre aux questions. De plus, deux questions (8b et 10) exigent une référence obligatoire au texte, alors que pour six autres questions (2, 3a, 7b, 8a, 9 et 12), la référence au texte est facultative. Lors de la correction des réponses écrites, nous avons tenu compte de ce qui représentait la partie personnelle des réponses des élèves et de ce qui constituait des références aux textes. De la même façon, pour que la correction des réponses exprimées oralement soit aussi précise que celle des réponses écrites, nous avons prévu que les élèves citent des phrases tirées des textes. Comme expliqué dans le cadre théorique, nous serons en présence à la fois avec du *langage parlé* et du *langage oralisé* (Léon, 1997 in Lafontaine, 2001). Les consignes données aux sujets de l'épreuve à l'oral (Appendice D) tenaient compte de cette réalité.

La version du questionnaire utilisée pour l'épreuve à l'écrit a été administrée aux 22 sujets du groupe A (voir 3.4 L'expérimentation). Elle est en tous points conforme à la version originale distribuée par le MELS dans les écoles secondaires en juin 2006. Le même questionnaire a été utilisé pour l'épreuve à l'oral et administré aux 10 sujets du groupe B. Des précisions ont cependant été apportées lors des consignes pour mieux correspondre au contexte d'administration différent. Ces précisions se trouvent dans le protocole d'administration de l'épreuve à l'oral à l'appendice D.

3.3.2 Les instruments d'analyse des résultats

Les résultats obtenus lors des deux collectes de données, celle à l'écrit du groupe A et celle à l'oral du groupe B, ont été analysés à l'aide de deux instruments: un tableau de spécification (tableau 3.4) et un tableau de classement des questions en fonction des

processus et des sous-habiletés impliqués (tableau 3.5). Chacun de ces instruments est explicité ci-après.

3.3.2.1 Le tableau de spécification

Le tableau de spécification utilise la terminologie du MELS, différente de la terminologie utilisée par Giasson (1990 ; 2007) et par Irwin (1986/1991), déjà présentée dans le cadre théorique. Il est inspiré du tableau de spécification inclus dans la documentation destinée aux enseignants fournie avec l'épreuve (MELS, 2006). Dans notre tableau, les questions posées aux élèves sont regroupées sous quatre grandes habiletés : *Reconstituer le contenu du texte*, *Reconstituer l'organisation du texte*, *Discerner le point de vue abordé dans le texte* et *Réagir au texte*.

La première habileté, *Reconstituer le contenu du texte*, est divisée en deux sous-habiletés : *Découvrir l'univers narratif* et *Établir des liens entre les éléments du texte*. La première sous-habileté regroupe les questions 2, 3a, 5, 7a et 9 pour un total de 29 points sur 90, alors que la deuxième ne concerne que la question 4b pour un total de 6 points sur 90. La deuxième habileté, *Reconstituer l'organisation du texte*, est quant à elle divisée en trois sous-habiletés : *Reconstituer l'organisation du texte*, *Reconstruire le plan du texte* et *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte*. La première sous-habileté est liée à la question 1 pour 12 points sur 90. La deuxième est liée à la question 6a d'une valeur de 4 points sur 90. Quant à la troisième, c'est la question 11 d'une valeur de 5 points sur 90 qui y est rattachée.

La troisième habileté, *Discerner le point de vue abordé dans le texte*, touche à six questions : 3b, 4a et 6b qui valent chacune 4 points sur 90 ; 8a et 8b qui valent respectivement 2 points sur 90 et la question 10 qui vaut 6 points sur 90.

La quatrième habileté, *Réagir au texte*, n'est pas sous-divisée et touche deux questions, 7b et 12, valant respectivement 4 et 8 points, pour un total de 12 points sur 90. Le tableau 3.4 présente le tableau de spécification.

Tableau 3.4

Tableau de spécification
Un héritage inattendu (MELS, 2006)

| Habiletés | Numéro de la question | Nombre de points par question | Total des points par habileté | Pondération |
|--|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|
| 1. Reconstituer le contenu du texte | | | | |
| 1.1 Découvrir l'univers narratif | 2 | 6 | 29 | 0,35 |
| | 3a | 6 | | |
| | 5 | 4 | | |
| | 7a | 9 | | |
| | 9 | 4 | | |
| 1.2 Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif | 4b | 6 | 6 | |
| 2. Reconstituer l'organisation du texte | | | | |
| 2.1 Reconstituer l'organisation du | 1 | 12 | 12 | 0,21 |
| 2.2 Reconstruire le plan du texte | 6a | 4 | 4 | |
| 2.3 Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte | 11 | 5 | 5 | |
| 3. Discerner le point de vue adopté dans le texte | | | | |
| 3.1 Discerner le point de vue adopté dans le texte | 3b | 4 | 22 | 0,22 |
| | 4a | 4 | | |
| | 6b | 4 | | |
| | 8a | 2 | | |
| | 8b | 2 | | |
| | 10 | 6 | | |
| 4. Réagir au texte | | | | |
| 4.1 Se situer par rapport au texte | 7b | 4 | 12 | 0,12 |
| | 12 | 8 | | |
| TOTAL | | | 90 | 0,9 |

Une précision mérite d'être apportée relativement à la distribution des points telle qu'elle se trouve dans le tableau de spécification. Dans l'épreuve originale, 90 % des points étaient accordés à la compréhension des textes et 10 % à la qualité de l'écriture des réponses. Pour notre recherche, seuls les 90 % de la compréhension des textes sont retenus à des fins de comparaison entre l'évaluation à l'écrit et celle à l'oral.

3.3.2.2 Le classement des questions en fonction des processus impliqués

Pour faciliter l'analyse des résultats, nous avons classé chacune des habiletés et sous-habiletés utilisées par le MELS en fonction des processus trouvés dans les travaux de Irwin et de Giasson expliqués dans le cadre théorique. De cette façon, la comparaison entre les résultats de l'épreuve à l'écrit et de l'épreuve à l'oral sera plus aisée.

Dans l'épreuve choisie, aucune habileté ne correspond aux microprocessus. Cela n'est pas surprenant, car en 5e secondaire, le décodage des mots doit être acquis. Les sous-habiletés *Découvrir l'univers narratif* (questions 2, 3a, 5, 7a et 9), *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif* (question 4), *Reconstituer l'organisation du texte* (question 1) et *Reconstruire le plan du texte* (question 6a) ont été regroupées sous les macroprocessus, car elles représentent l'élaboration concernant le texte et l'identification des informations importantes.

Les sous-habiletés *Discerner le point de vue adopté dans le texte* (questions 3b, 4a, 6b, 8a, 8b et 19) et *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte* (question 11) ont été regroupées sous les processus d'intégration. En effet, ces deux sous-habiletés demandent de réfléchir sur les relations existantes entre les éléments du texte et de construire des inférences pour mieux comprendre le point de vue des auteurs.

La sous-habileté *Se situer par rapport au texte* (questions 7b et 12) a été classée sous les processus d'élaboration, car ce sont ces processus qui sont déclenchés lorsqu'un lecteur doit réagir émotivement à un texte, raisonner au sujet de ce texte et intégrer les nouvelles informations lues à ses connaissances antérieures (Giasson, 2005). Enfin, bien que le questionnaire ne comporte pas de question pouvant être classée dans les processus métacognitifs, nous soulignons que la deuxième activité préparatoire correspond à ces processus. Le tableau 3.5 présente la correspondance entre les sous-habiletés, les processus et les questions de l'épreuve qui leur sont associées.

Tableau 3.5

Correspondance entre les sous-habiletés et les processus
Un héritage inattendu (MELS, 2006)

| Les processus | Les sous-habiletés | Les questions de l'épreuve |
|-------------------------|--|-----------------------------------|
| Microprocessus | N/A | N/A |
| Macroprocessus | Découvrir l'univers narratif | 2 3a 5 7a 9 |
| | Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif | 4b |
| | Reconstituer l'organisation du texte | 1 |
| | Reconstruire le plan du texte | 6a |
| Processus d'intégration | Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte | 11 |
| | Discerner le point de vue adopté dans le texte | 3b 4a 6b 8a 8b 10 |
| Processus d'élaboration | Se situer par rapport au texte | 7b 12 |
| Processus métacognitifs | N/A | Deuxième partie de la préparation |

3.4 L'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée en trois temps : une préexpérimentation, puis l'administration de l'épreuve à l'écrit aux sujets du groupe A et enfin, l'administration de l'épreuve à l'oral aux sujets du groupe B. La préexpérimentation et l'administration des épreuves à l'écrit et à l'oral ont été réalisées au printemps 2009, au cours des mois de mai et de juin.

3.4.1 La préexpérimentation

L'administration de l'épreuve à l'oral a été préexpérimentée avec deux sujets du même âge que les sujets de la recherche, mais provenant d'un autre milieu qu'eux. Les conditions de temps de préparation, de temps d'administration et de matériel autorisé correspondaient à celles prévues pour l'expérimentation. Nous avons préexpérimenté avec un sujet de chaque sexe, ce qui a permis de tester les instruments de recherche. Nous avons observé que le temps nécessaire pour répondre à l'oral aux questions était beaucoup moins important que celui nécessaire à la réalisation de l'épreuve à l'écrit. Cependant, le temps prévu pour l'épreuve n'a pas été modifié. D'ailleurs, à la suite de cette préexpérimentation, les activités prévues pour l'expérimentation n'ont pas eu à être ajustées.

3.4.2 L'administration de l'épreuve à l'écrit

Nous avons commencé par administrer l'épreuve à l'écrit qui a lieu sur une période de trois heures, selon les paramètres prévus par le MELS pour ce genre d'épreuve, avec les sujets du groupe A. Au préalable, chaque élève avait eu une semaine pour lire les textes et les annoter. L'enseignante avait également accordé une période de cours pour permettre aux élèves de débiter la lecture. Ceux qui n'avaient pas terminé devaient compléter à la maison. Le jour de l'épreuve, les élèves se trouvaient dans

leur classe de français habituelle. En plus du questionnaire, ils ont reçu une feuille sur laquelle ces consignes étaient indiquées :

- Assure-toi d'avoir tes textes annotés en main.
- Lis d'abord toutes les questions de l'épreuve.
- Tu as le droit de consulter un dictionnaire usuel au besoin.
- L'administrateur de l'épreuve n'est pas autorisé à répondre aux questions concernant le contenu de l'épreuve.
- Assure-toi de répondre à l'aide de phrases complètes chaque fois que cela te semble nécessaire.
- Tu as trois heures pour compléter l'épreuve.

La chercheuse a lu ces consignes à voix haute. Les consignes particulières à l'administration de l'épreuve à l'écrit se trouvent à l'appendice D. Au bout des trois heures, la chercheuse a récupéré les questionnaires remplis, que les élèves aient terminé ou pas. Aucun temps supplémentaire n'a été accordé. Certains élèves n'ont pas terminé l'épreuve, car toutes les questions n'ont pas été répondues sur quelques questionnaires.

3.4.3 L'administration de l'épreuve à l'oral

L'épreuve à l'oral avec les sujets du groupe B s'est déroulée essentiellement selon les mêmes paramètres que l'épreuve à l'écrit, à quelques différences près. La chercheuse a rencontré individuellement chacun des sujets dans un local de la bibliothèque. Tout au long des rencontres, la chercheuse était accompagnée d'une autre adulte, afin d'éviter que toute situation soit mal interprétée par les parents, par exemple. Les élèves ont eu le même temps pour répondre aux questions à l'oral que ceux qui ont répondu aux questions à l'écrit et ils ont également eu une semaine pour lire les textes et les annoter. L'enseignante a aussi accordé une période de cours pour permettre aux élèves de commencer la lecture et ils ont eu accès au même matériel que les élèves du groupe A, c'est-à-dire le questionnaire, les textes, les notes personnelles de lecture et

un dictionnaire usuel. Plutôt que d'utiliser un crayon et une feuille pour marquer ses réponses, l'élève a verbalisé à la chercheuse ce qu'il désirait répondre. Les interventions orales de la chercheuse ont été réduites au minimum. Quelques questions supplémentaires avaient été prévues au cas où la compréhension entre la chercheuse et le sujet se serait brisée, ces questions se trouvent à l'appendice D, mais la chercheuse n'y a pas eu recours. À trois reprises, la chercheuse a cependant demandé à un sujet de dire ce qu'il écrirait sur une ligne prévue dans le questionnaire. Ces trois interventions ont eu lieu lors d'une réponse à la question 2. Les sujets avaient répondu à la question, mais n'avaient pas nommé précisément de sentiment. La chercheuse a donc pointé la ligne prévue à cet effet dans le questionnaire en leur demandant ce qu'ils y écriraient. L'analyse des copies écrites a démontré que tous les sujets de l'épreuve à l'écrit avaient bel et bien écrit sur les lignes prévues pour le nom du sentiment. Nous estimons que la mise en page, peu aérée à cette question, est à la source de la non-réponse des trois élèves de l'épreuve à l'oral.

Chaque épreuve à l'oral a été enregistrée sur un support numérique. En raison du contexte particulier de l'épreuve à l'oral, les consignes suivantes ont été données par écrit aux élèves et lues par la chercheuse avant le début de l'épreuve:

- Assure-toi d'avoir tes textes annotés en main.
- Lis d'abord toutes les questions de l'épreuve. Tu peux les lire à voix haute si tu le désires.
- Si tu en ressens le besoin, tu peux noter des idées et des mots-clés sur le questionnaire.
- Tu as le droit de consulter un dictionnaire usuel au besoin.
- L'administrateur de l'épreuve n'est pas autorisé à répondre aux questions concernant le contenu de l'épreuve.
- Lorsque tu es prêt(e) à répondre à une question, dis le numéro de la question à laquelle tu souhaites répondre. Par exemple, tu diras: « Je réponds à la question 8b. »

- Lorsque tu cites le texte, tu dois dire: « Dans le texte, il est écrit... ».
- Tu as trois heures pour compléter l'épreuve.

Les consignes particulières à l'administration de l'épreuve à l'oral se trouvent à l'appendice D.

3.5 Le traitement des résultats

Nos résultats proviennent des réponses à l'épreuve à l'écrit, des réponses à l'épreuve à l'oral et leur analyse en fonction du tableau de spécification (tableau 3.4) et du tableau de correspondance entre les sous-habiletés et les processus (tableau 3.5). De plus, pour répondre à notre objectif de recherche, les résultats ont été regroupés en fonction du sexe des sujets, du type d'épreuve réalisée (à l'écrit ou à l'oral) et pour certains sujets, en fonction du pairage effectué.

Pour faciliter la correction à l'aide de la clé de correction fournie avec l'épreuve, tous les enregistrements ont été transcrits mot à mot, en incluant les hésitations et les reprises, bien que celles-ci n'aient pas fait l'objet d'une attention particulière lors de la correction ou de l'analyse.

Pour analyser les résultats obtenus, nous avons nous-même corrigé les copies de l'épreuve à l'écrit et un autre enseignant de français a effectué une seconde correction pour obtenir une validité inter-juges. En ce qui concerne les résultats obtenus à l'épreuve à l'oral, nous avons nous-même transcrit les enregistrements pour faciliter la correction et les avons ensuite corrigés. Une autre enseignante de français a réalisé la seconde correction, permettant également d'obtenir une validité inter-juges. La fidélité inter-juges étant de 0,93, nous sommes autorisée à utiliser les résultats de notre correction.

Pour tous les résultats obtenus, nous avons fait l'analyse en fonction du tableau de spécification (tableau 3.4), du tableau de correspondance entre les sous-habiletés et les processus (tableau 3.5) ainsi que du cadre théorique.

3.5.1 La correction des copies et la fidélité inter-juges

Les copies des épreuves écrites ont d'abord été corrigées par la chercheuse en fonction de la clé de correction fournie par le MELS (2006b) avec les documents accompagnant l'épreuve. La correction des épreuves orales a été faite à partir des transcriptions, en appliquant le même barème de correction que celui des épreuves écrites. Dans le but d'assurer la fidélité de la correction, chaque copie a par la suite été corrigée par un second correcteur. Pour mesurer le score de fidélité inter-juges nous avons d'abord considéré l'ensemble des 17 questions et sous-questions auxquelles étaient attribués des points que nous avons multiplié par le nombre de sujets, soit 32. Nous obtenons ainsi 544 jugements posés par chacun des correcteurs. De ce nombre 505 étaient identiques entre les correcteurs, assurant ainsi une fidélité inter-juges de 0,93, ce qui est considéré comme plus que satisfaisant (Kassarjian, 1977, p.14). Toutes les questions ont obtenu un score de fidélité individuel au-dessus de 0,88, sauf la question 2 qui a un score de fidélité de 0,56. Toujours selon Kassarjian (1977), un score inférieur à 0,80 devrait être traité avec un grand discernement. Ainsi, pris individuellement, les résultats à la question 2 n'ont pas réellement de valeur. Cependant, dans le cadre de l'épreuve, il ne s'agit que de 6,6 % de l'ensemble des points d'une épreuve dont le score de fidélité inter-juges est de 0,93. De plus, nous estimons que la clé de correction fournie n'est pas suffisamment exhaustive, car il y a trop place à l'interprétation de la part du correcteur. Nous avons donc décidé de conserver la question. Le tableau 3.6 présente les scores de fidélité pour chacune des questions.

Tableau 3.6
Distribution des scores de fidélité pour chacune des questions
et selon les 544 jugements rendus par chacun des juges-correcteurs

| Questions | Nombre de jugements en désaccord entre les correcteurs pour chaque question sur une possibilité de 32 | Score de fidélité |
|------------------------------|--|--------------------------|
| 3b, 6b | 0 | 1 |
| 4a, 4b, 5, 7b, 8a, 10, 11 | 1 | 0,97 |
| 3a, 6a, 8b, 12 | 2 | 0,94 |
| 1, 9 | 3 | 0,91 |
| 7a | 4 | 0,88 |
| 2 | 14 | 0,56 |

3.6 Les forces et les limites de la recherche

Pour mettre en lumière la rigueur méthodologique de notre recherche, nous abordons dans les lignes qui suivent les forces et les limites qui résultent des choix que nous avons faits.

3.6.1 Les forces de la recherche

Nous avons tenté d'obtenir une bonne validité dans notre recherche par la mise en place de différents critères. Robert (1988, p. 80) définit la validité en ces mots :

« On considère valide la recherche qui débouche sur des conclusions auxquelles il est possible d'accorder crédit, avec une confiance raisonnable, parce qu'elles donnent une image authentique du problème

analysé, compte tenu du type de méthode d'acquisition des connaissances adopté ou du type d'interrogation du chercheur. »

Pour que le contexte de la recherche soit le plus naturel possible, les évaluations écrites ont eu lieu dans le cours de français et les évaluations orales, dans un local de l'école durant les heures de cours. Les éléments inhabituels qui n'ont pu être évités ont été la présence en cours de français durant deux périodes d'affilée pour les élèves du groupe A et l'autorisation de travail personnel accordée aux élèves du groupe B lors des périodes consacrées à l'évaluation des autres élèves de leur groupe-classe. Outre la méthode d'évaluation à l'oral qui était inusitée pour les élèves, nous avons tenté de minimiser le dépaysement. Aussi, nous avons présenté aux élèves les grandes lignes du projet de recherche et les raisons pour lesquelles une participation de qualité était souhaitable. D'ailleurs, cette épreuve leur a été présentée par leur enseignante comme étant une pratique pour leur examen final, construit sur le même modèle et elle a précisé que cet exercice était prévu dans le cheminement du cours, que notre projet ait eu lieu ou non. De plus, tous les sujets ont été avertis de la confidentialité de leurs résultats et de leurs données sociologiques et du fait que leurs résultats seraient traités à l'aide d'un code d'identification et non de leur prénom et nom.

En ce qui concerne les données recueillies, nous avons fait en sorte qu'elles soient conservées et compilées de façon fidèle. Les épreuves à l'oral ont été enregistrées et intégralement retranscrites. Tous les résultats ont été calculés à l'aide du logiciel Excel. Les instruments de recherche qu'étaient l'épreuve en elle-même et le tableau de spécification ont tous déjà été utilisés de façon officielle par le MELS en juin 2006 dans un contexte identique au nôtre, du moins en ce qui concerne l'épreuve à l'écrit. Quant au tableau de correspondance entre les processus et les sous-habiletés, il s'agit d'un dérivé créé à partir du tableau de spécification du MELS et des théories de Irwin reprises par Giasson. Il a néanmoins été vérifié par un autre enseignant de français de 5^e secondaire de même que par une conseillère pédagogique spécialisée en français au

secondaire. Pour éviter de compromettre la validité de la recherche, nous avons nous-même été présente tout au long de l'épreuve à l'écrit et avons administré chacune des épreuves à l'oral.

3.6.2 Les limites de la recherche

Notre recherche exploratoire présente quelques limites dont il est important de tenir compte. Tout d'abord, les comparaisons que nous avons effectuées entre les résultats obtenus et les notes annuelles sont limitées, car les élèves n'avaient jamais été soumis à ce genre d'épreuve au cours de l'année scolaire (nombre de questions et durée de l'évaluation). Toutefois, les habiletés nécessaires à la réussite de l'épreuve avaient toutes déjà fait l'objet d'évaluation en cours d'année par l'enseignante. Nous croyons que la nouveauté du format de cette épreuve peut avoir déstabilisé ou découragé certains sujets ou encore, les avoir sur-motivés. Cependant, nous ne possédons pas de données vérifiables à ce sujet.

Ensuite, nous devons souligner le fait que même si les sujets des deux groupes sont comparables sur le plan scolaire, nous n'avons pas tenu compte d'autres facteurs qui pourraient mettre à jour des différences, notamment en ce qui concerne l'attitude envers la lecture et l'école, deux facteurs importants lorsqu'il est question de l'évaluation en lecture. Cette limite s'applique également aux sujets ayant fait l'objet de l'appariement, notamment par l'absence d'un critère d'appariement lié aux résultats obtenus en communication orale.

De plus, le petit nombre de sujets féminins évalués à l'oral ($n = 3$) ne nous permet pas d'arriver à une saturation des données en ce qui concerne ce groupe. Bien que cette limite soit amoindrie par le pairage de chacun de ces sujets, nous croyons que les résultats les concernant s'avèrent discutables dans le cadre de notre recherche. Dans le même ordre d'idées, bien que l'ensemble des résultats présente une fidélité inter-

juges plus que satisfaisante, ce n'est pas le cas de la question 2. À ce sujet, nous estimons que la clé de correction fournie n'est pas suffisamment exhaustive, car il y a trop place à l'interprétation de la part du correcteur, une situation qui se perçoit clairement dans les différences entre les jugements de chacun des correcteurs.

Enfin, notre recherche ne se limite qu'aux sujets étudiés et il n'est pas possible d'en généraliser les résultats. Notre but est d'explorer un moyen d'évaluation de la compréhension en lecture différent des pratiques habituelles et d'en entrevoir certaines conséquences sur les résultats des garçons, et ce, seulement en ce qui concerne nos sujets d'étude. Toutefois, nous croyons que notre recherche pourrait éventuellement servir de point de départ à d'autres recherches futures qui permettraient possiblement d'éliminer les limites de la nôtre.

3.7 Les considérations éthiques

Notre recherche respecte les principes déontologiques de l'Université du Québec à Montréal qui se trouvent dans le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université du Québec à Montréal, 1999). Tous les sujets invités à participer à la recherche ont lu et se sont fait lire une courte explication des buts de la recherche (lettre de demande d'autorisation, appendice C) et ont été informés de l'aspect volontaire et de la confidentialité quant à l'utilisation de leurs résultats. Étant donné que l'expérimentation se déroulait dans le cadre des activités normales du cours de français, seule la participation à l'évaluation de type oral était entièrement volontaire. En raison de l'âge de sujets, tous mineurs, le consentement écrit des parents a été demandé. Les copies des sujets dont les parents n'ont pas consenti à l'utilisation de leurs résultats ont été écartées dès la fin de l'épreuve. Les copies des sujets étaient marquées par un code d'indentification et les formulaires de données sociologiques ont été recueillis et conservés séparément des questionnaires et des enregistrements audio.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : présentations des résultats globaux, présentation des résultats des garçons et des filles aux deux types d'épreuve (à l'écrit et à l'oral), ceci en fonction des processus évalués, et présentation des résultats en fonctions des habiletés.

L'analyse des résultats a été effectuée au moyen de la statistique descriptive. L'utilité de telles statistiques est de présenter, de décrire, de résumer des données (Boudreault, 2000, p. 142 ; Aktouf, 1987, p. 31). Le choix de ce type d'analyse relève du désir de comparer les résultats obtenus par des sujets de sexes différents dans des contextes distincts. Les résultats aux questions peuvent donc être présentés, décrits et résumés en fonction des variables dichotomiques du sexe du sujet et du moyen d'évaluation utilisé (l'épreuve à l'écrit ou l'épreuve à l'oral).

4.1 Les résultats globaux

Le résultat de l'épreuve est exprimé sur 90 points, car nous n'avons pas tenu compte des 10 points alloués à la qualité de la langue dans l'épreuve originale. En effet, il n'était pas possible de mesurer la qualité de la langue écrite lors de l'épreuve à l'oral. Parmi les 32 sujets ayant participé à l'expérimentation, seuls trois garçons n'ont pas obtenu la note de passage, fixée à 54 points sur 90, soit 60 %. Ces échecs se trouvent chez les sujets de l'épreuve à l'écrit. Pour l'ensemble des sujets du groupe A (épreuve à l'écrit), la moyenne des résultats, pour les garçons et les filles, est de 74.7 % avec un écart-type de 12.7 alors que celle des sujets du groupe B (épreuve à l'oral) est de 74.3 % avec un écart-type de 8.9. Les garçons du groupe A ont obtenu une moyenne

de 70.3 % avec un écart-type de 14.4. Cet écart-type est élevé et montre une hétérogénéité entre les résultats de ce groupe de sujets (Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000). Les filles du même groupe ont obtenu 79.1 % avec un écart-type de 9.2. Quant au groupe B, les garçons ont obtenu une moyenne de 78.3 % avec un écart-type de 8.5 et les filles, 70.3 % avec un écart-type de 9. Le tableau 4.1 présente les moyennes obtenues en fonction du type d'épreuve et du sexe des sujets, de même que l'écart-type associé à chacun de ces résultats.

Tableau 4.1
Moyenne et écart-type en fonction du type d'épreuve et du sexe des sujets

| Types d'épreuve et écart-type | Garçons | Filles | Garçons et filles |
|--|----------------|---------------|------------------------------|
| Épreuve à l'écrit (groupe A) | 70.3 % | 79.1 % | 74.7 % |
| Écart-type | 14.4 | 9.2 | 12,7 |
| Épreuve à l'oral (groupe B) | 78.3 % | 70.3 % | 74.3 % |
| Écart-type | 8.5 | 9 | 8.9 |

Nous avons comparé la moyenne annuelle en lecture des sujets masculins soumis à l'épreuve à l'écrit au résultat obtenu à l'épreuve de notre recherche (tableau 4.2). À la suite de cette comparaison, nous notons que sept sujets sur dix (EE01, EE07, EE14, EE15, EE19, EE24 et EE26) ont obtenu à l'épreuve une note inférieure à leur moyenne annuelle en lecture. Cette différence varie entre 1 % et 31 %. Pour les trois autres sujets, ceux ayant obtenu un résultat à l'épreuve supérieur à leur moyenne annuelle en lecture, la différence se situe entre 1 % et 7 %.

Tableau 4.2

Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des **garçons** évalués à l'écrit

| Garçons | Moyenne lecture année scolaire | Résultat sur 100 à l'épreuve | Différence la entre moyenne en lecture et le résultat à l'épreuve |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|
| EE01 | 77 | 76 | - 1 |
| EE06 | 88 | 89 | + 1 |
| EE07 | 65 | 56 | - 9 |
| EE10 | 83 | 86 | + 3 |
| EE14 | 75 | 51 | - 24 |
| EE15 | 74 | 61 | - 13 |
| EE19 | 82 | 51 | - 31 |
| EE24 | 89 | 82 | - 7 |
| EE26 | 75 | 66 | - 9 |
| EE31 | 80 | 87 | + 7 |
| Moyenne | 78.8 | 70.3 | - 8.5 |
| Écart-type | 7.2 | 14.4 | |

En ce qui concerne les résultats des sujets féminins (tableau 4.3), les résultats sont pratiquement à l'opposé. Ainsi, quatre sujets sur douze (EE02, EE03, EE08 et EE13), soit 33 % des sujets, ont obtenu un résultat inférieur à leur moyenne annuelle. La variation entre les deux résultats se situe entre 4 % et 19 %. Les résultats à l'épreuve des huit autres sujets, soit 67 % des sujets, sont supérieurs à leur moyenne annuelle, variant entre 2 % et 13 % de plus.

Tableau 4.3

Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des **filles** évaluées par l'épreuve à l'écrit

| Filles | Moyenne lecture année scolaire | Résultat sur 100 à l'épreuve | Différence entre la moyenne en lecture et le résultat à l'épreuve |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|
| EE02 | 71 | 63 | - 8 |
| EE03 | 78 | 74 | - 4 |
| EE05 | 64 | 71 | + 7 |
| EE08 | 87 | 68 | - 19 |
| EE11 | 79 | 81 | + 2 |
| EE12 | 68 | 80 | + 12 |
| EE13 | 87 | 74 | - 13 |
| EE20 | 80 | 92 | + 12 |
| EE28 | 81 | 84 | + 3 |
| EE29 | 80 | 93 | + 13 |
| EE30 | 74 | 84 | + 10 |
| EE35 | 79 | 82 | + 3 |
| Moyenne | 77.3 | 79.1 | + 1.8 |
| Écart-type | 7.5 | 9.2 | |

Si nous comparons l'ensemble des résultats obtenus à l'épreuve à l'écrit avec la moyenne annuelle en lecture, nous pouvons observer que 11 sujets sur 22 (sept garçons et quatre filles), c'est-à-dire la moitié d'entre eux, ont un résultat à l'épreuve qui est inférieur à leur moyenne et que l'autre moitié (trois garçons et huit filles) a un résultat supérieur.

Pour ce qui est des sujets masculins soumis à l'épreuve à l'oral (tableau 4.4), deux sur sept (EO06 et EO10), soit 29 % des sujets, ont obtenu un résultat à l'épreuve inférieur à leur moyenne annuelle en lecture. Les différences entre ces deux notes varient de 3 % et de 6 %. Les résultats des cinq autres sujets, soit 71 % des sujets, sont supérieurs à leur moyenne annuelle, variant entre 4 % et 20 % de plus.

Tableau 4.4

Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des **garçons** évalués par l'épreuve à l'oral

| Garçons | Moyenne lecture | Résultat sur 100 à l'épreuve | Différence entre la moyenne en lecture et le résultat à l'épreuve |
|-------------------|------------------------|-------------------------------------|--|
| EO01 | 63 | 67 | + 4 |
| EO02 | 71 | 79 | + 8 |
| EO05 | 71 | 84 | + 13 |
| EO06 | 77 | 74 | - 3 |
| EO07 | 75 | 84 | + 9 |
| EO08 | 70 | 90 | + 20 |
| EO10 | 75 | 69 | - 6 |
| Moyenne | 71.7 | 78.3 | + 6.6 |
| Écart-type | 4.6 | 8.5 | |

En ce qui concerne les résultats des sujets féminins de l'épreuve à l'oral (tableau 4.5), une élève (EO03) a obtenu une note inférieure de 15 % à sa moyenne en lecture. Les deux autres sujets ont obtenu une note supérieure à leur moyenne, respectivement de 6 % et de 8 %.

Tableau 4.5

Différence de pourcentage entre la moyenne annuelle en lecture et le résultat obtenu à l'épreuve des **filles** évaluées par l'épreuve à l'oral

| Filles | Moyenne lecture | Résultat sur 100 à l'examen | Différence entre la moyenne en lecture et le résultat à l'épreuve |
|-------------------|------------------------|------------------------------------|--|
| EO-03 | 76 | 61 | - 15 |
| EO-04 | 71 | 79 | + 8 |
| EO-09 | 65 | 71 | + 6 |
| Moyenne | 70.7 | 70.3 | - 0.4 |
| Écart-type | 5.5 | 9 | |

Si nous comparons l'ensemble des résultats obtenus à l'épreuve à l'oral avec la moyenne annuelle en lecture, nous pouvons observer que 3 sujets sur 10 (deux garçons et une fille), c'est-à-dire 30 % d'entre eux, ont un résultat à l'épreuve qui est inférieur à leur moyenne et que les sept autres sujets (cinq garçons et deux fille), soit 70 % d'entre eux, ont obtenu un résultat supérieur à leur moyenne annuelle en lecture. En proportion, davantage de sujets soumis à l'épreuve à l'oral ont amélioré leurs résultats par rapport à leur moyenne annuelle en lecture que le nombre de sujets soumis à l'épreuve à l'écrit.

En somme, une majorité d'élèves (18 sujets sur 32) ont obtenu un résultat à l'épreuve à l'écrit ou à l'oral égal ou supérieur à leur moyenne annuelle en lecture. Seul un groupe, celui des garçons évalués par l'épreuve à l'écrit, est dans la situation contraire : une majorité de sujets (7 sur 10) ont obtenu un résultat inférieur à leur moyenne annuelle en lecture.

Notre recherche recourant uniquement à des statistiques descriptives, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à une plus grande population que les sujets de notre recherche. Cependant, malgré cette limite statistique, nous avons l'impression qu'une épreuve basée sur des réponses écrites désavantage les garçons.

4.2 Les résultats obtenus selon les processus évalués

L'épreuve à laquelle les élèves ont été soumis évaluait la performance à trois des cinq processus tels que définis par Irwin (1986/1991) : les macroprocessus, les processus d'intégration et les processus d'élaboration. Le tableau de spécification 3.4 présente les questions classées selon le processus auquel elles appartiennent.

4.2.1 Les résultats obtenus par les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit

Les sujets masculins de l'épreuve à l'écrit (figure 4.1) ont obtenu une moyenne de 60.4 % pour les macroprocessus, de 72.3 % pour les processus d'intégration et de 63.3 % pour les processus d'élaboration. Sans être en mesure de déterminer si ces résultats sont statistiquement significatifs, ces sujets ont obtenu une moyenne supérieure pour les questions nécessitant le recours aux processus d'intégration et ont obtenu une moyenne équivalente aux questions recourant aux macroprocessus et également à celles recourant aux processus d'élaboration.

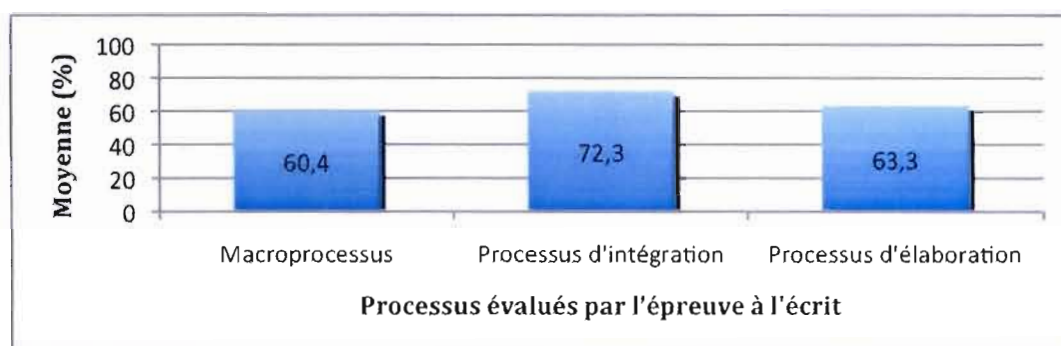


Figure 4.1 Moyenne obtenue par les garçons selon les processus lors de l'épreuve à l'écrit

4.2.2 Les résultats obtenus par les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit

Les sujets féminins de l'épreuve à l'écrit (figure 4.2) ont quant à eux obtenu une moyenne de 66.6 % pour les macroprocessus, de 88.2 % pour les processus d'intégration et de 79.2 % pour les processus d'élaboration. Les sujets féminins ont donc eux aussi obtenu une moyenne supérieure pour les questions nécessitant le recours aux processus d'intégration et ont obtenu une moyenne inférieure aux questions recourant aux macroprocessus.

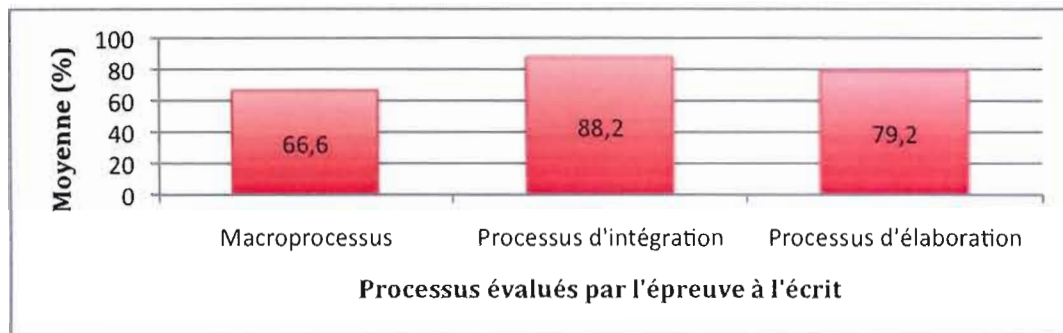


Figure 4.2 Moyenne obtenue par les filles selon les processus lors de l'épreuve à l'écrit

4.2.3 Les résultats obtenus par les garçons évalués par l'épreuve à l'oral

Les sujets masculins de l'épreuve à l'oral (figure 4.3) ont obtenu une moyenne de 70,5 % pour les macroprocessus, de 81,5 % pour les processus d'intégration et de 88 % pour les processus d'élaboration. À la différence des sujets de l'épreuve à l'écrit, ils ont obtenu une moyenne supérieure aux questions nécessitant le recours aux processus d'élaboration. Tout comme pour les sujets de l'épreuve à l'écrit, c'est aux questions évaluant les macroprocessus que les garçons évalués à l'oral obtiennent la moyenne la plus inférieure.

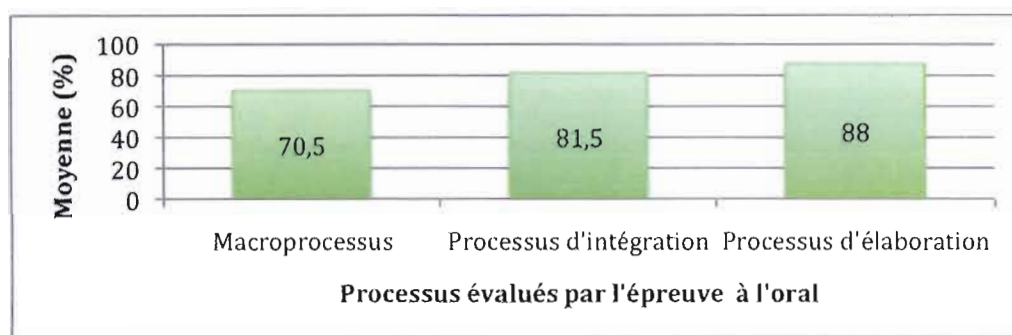


Figure 4.3 Moyenne obtenue par les garçons selon les processus lors de l'épreuve à l'oral

4.2.4 Les résultats obtenus par les filles évaluées par l'épreuve à l'oral

Quant aux sujets féminins de l'épreuve à l'oral (figure 4.4), ils ont obtenu une moyenne de 54 % pour les macroprocessus, de 77,5 % pour les processus d'intégration et de 83 % pour les processus d'élaboration. Tout comme les garçons de l'épreuve à l'oral, ces filles ont obtenu une moyenne supérieure aux questions nécessitant le recours aux processus d'élaboration et ont obtenu une moyenne inférieure à celles nécessitant le recours aux macroprocessus.

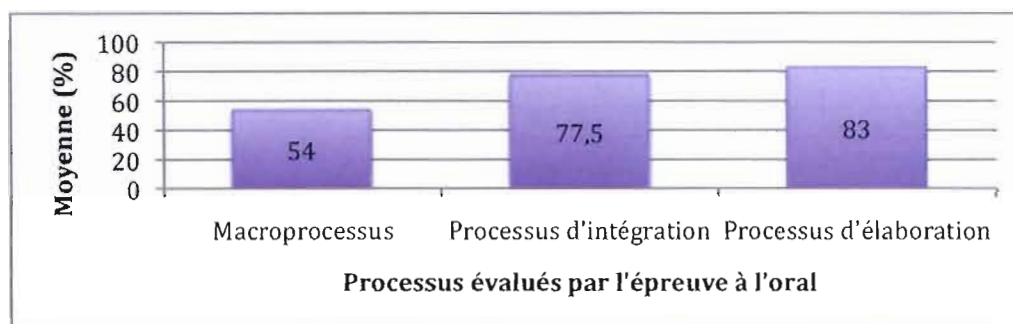


Figure 4.4 Moyenne obtenue par les filles selon les processus lors de l'épreuve à l'oral

4.2.5 Comparaison globale des résultats obtenus selon les processus

Si nous comparons les moyennes obtenues à chacun des différents processus selon le sexe des sujets et le type d'épreuve auquel ils ont été soumis (figure 4.5), nous observons qu'à aucun moment les garçons ayant été évalués par l'épreuve à l'écrit et les filles évaluées par l'épreuve à l'oral n'ont obtenu de résultats supérieurs à ceux des autres catégories de sujets. Cependant, les garçons de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats moyens plus élevés que tous les autres sujets pour deux types de processus sur trois : les macroprocessus (70,5 % contre 60,4 %, 66,6 % et 54 %) et les processus d'élaboration (88 % contre 63,3 %, 79,2 % et 83 %). Ce sont les sujets de sexe

féminin soumis à l'épreuve à l'écrit qui obtiennent des résultats supérieurs, en moyenne, aux questions liées aux processus d'intégration.

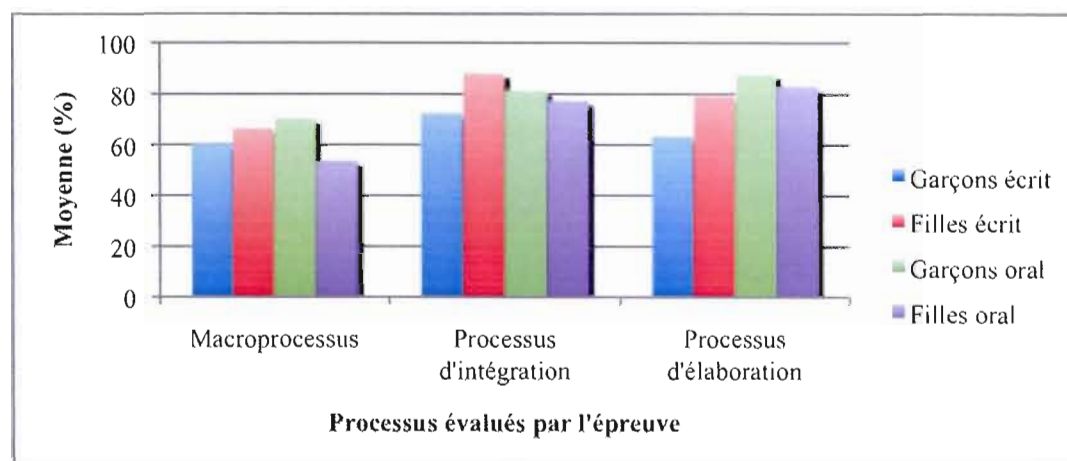


Figure 4.5 Comparaison des moyennes obtenues à chacun des processus selon le sexe et le type d'épreuve

4.2.6 Les résultats des sujets appariés aux macroprocessus

Les résultats des sujets évalués par l'épreuve à l'écrit et de ceux évalués par l'épreuve à l'oral ayant fait l'objet d'un appariement, quatre paires de sujets masculins et trois paires de sujets féminin, peuvent également être décrits en fonction des processus (figure 4.6). En ce qui concerne les questions relevant des macroprocessus, dans trois paires de sujets masculins sur quatre (EE07-EO01, EE26-EO10 et EE15-EO07), les garçons ayant été soumis à l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs. Quant aux trois paires de sujets féminins, pour deux d'entre elles (EE02-EO04 et EE03-EO03), les filles soumises à l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats plus élevés que celles soumises à l'épreuve à l'écrit. En somme, dans cinq cas sur sept (EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07 EE02-EO04 et EE03-EO03), l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des sujets à l'écrit aux questions nécessitant le recours aux macroprocessus : trois garçons sur quatre et deux filles sur trois.

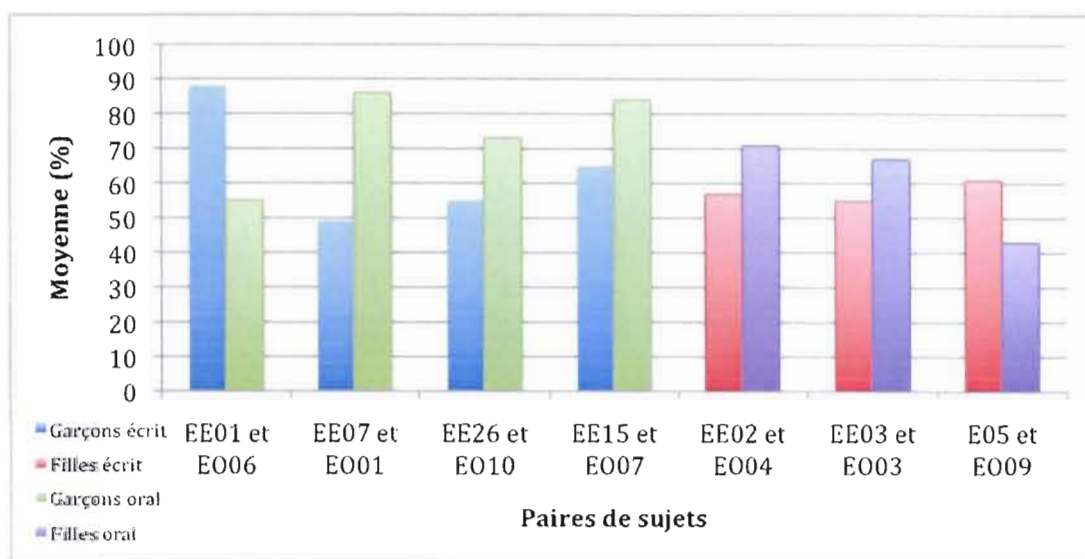


Figure 4.6 Les résultats des sujets appariés aux macroprocessus selon le sexe et le type d'épreuve

4.2.7 Les résultats des sujets appariés aux processus d'intégration

À propos des questions relevant des processus d'intégration, tous les garçons appariés soumis à l'épreuve à l'oral (figure 4.7) ont obtenus des résultats plus élevés que les garçons soumis à l'épreuve à l'écrit. Quant aux sujets féminins, dans deux paires sur trois (EE02-E004 et EE05-E009), les filles soumises à l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs à ceux obtenus par les filles soumises à l'épreuve à l'écrit. Bref, dans six cas sur sept, les résultats obtenus par les sujets de l'épreuve à l'oral aux questions nécessitant le recours aux processus d'intégration sont supérieurs à ceux obtenus par les sujets de l'épreuve à l'écrit, dont tous les garçons et deux filles sur trois.

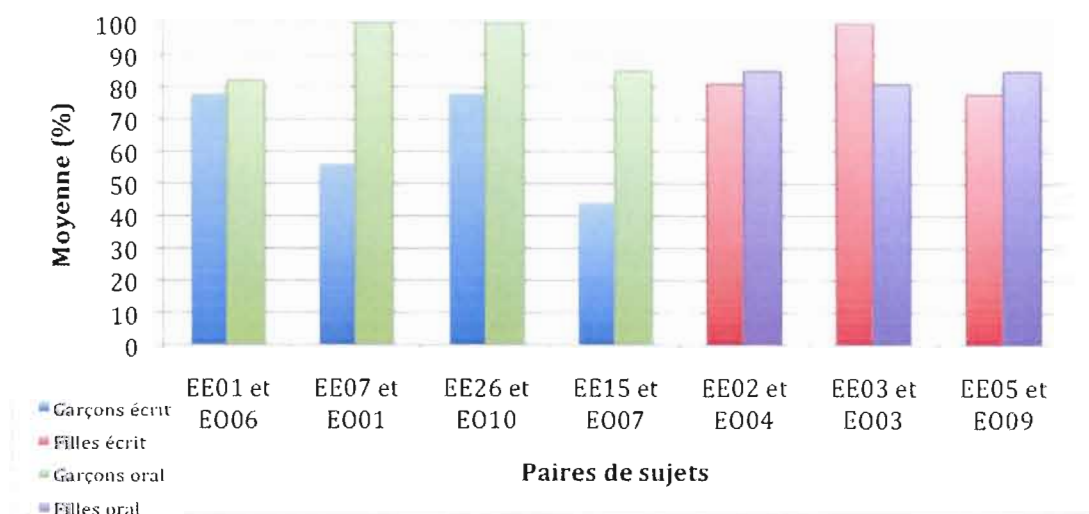


Figure 4.7 Les résultats des sujets appariés aux processus d'intégration selon le sexe et le type d'épreuve

4.2.8 Les résultats des sujets appariés aux processus d'élaboration

Quant aux questions liées aux processus d'élaboration (figure 4.8), pour deux paires de sujets masculins sur quatre (EE01-E006 et EE07-E001), les garçons de l'épreuve à l'écrit ont des résultats plus élevés que ceux de l'épreuve à l'oral. Pour une des paires (EE26-E010), le sujet de l'épreuve à l'oral a un résultat supérieur à celui du sujet soumis à l'épreuve à l'écrit et pour la dernière paire (EE15-E007), les deux sujets ont obtenu le même résultat. Quant aux trois paires de sujets féminins, deux des filles soumises à l'épreuve à l'oral (E004 et E009) ont des résultats plus élevés que celles soumises à l'épreuve à l'écrit (EE02 et EE05). Les filles de la troisième paire (EE03-E003) ont obtenu le même résultat. Donc, dans cinq cas sur sept (EE26-E010, EE15-E007, EE02-E004, EE05-E009 et EE03-E003) l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets de l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats identiques ou supérieurs à ceux obtenus par les sujets de l'épreuve à l'écrit, dont la moitié des garçons et toutes les filles.

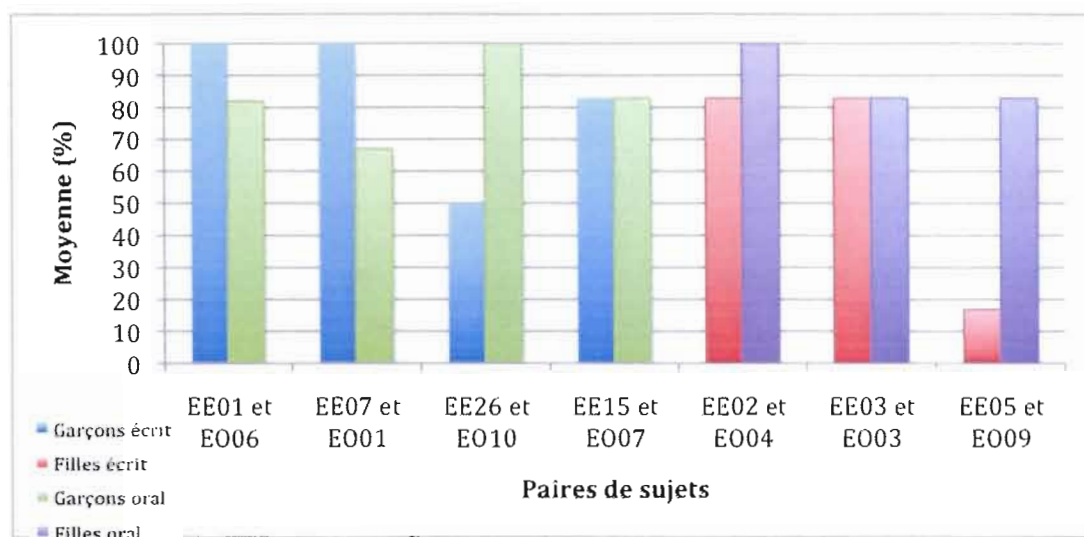


Figure 4.8 Les résultats des sujets appariés aux processus d'élaboration selon le sexe et le type d'épreuve

4.2.9 Synthèse des résultats obtenus aux processus évalués

À la suite de l'analyse des résultats obtenus par les sujets aux épreuves à l'écrit et à l'oral, nous pouvons constater qu'un changement apporté sur l'une des variables du modèle interactif de Kintsch et van Djick (1978) a un certain impact sur l'amélioration des résultats obtenus à une évaluation de la compréhension d'un texte, comme le soulignent Irwin (1986/1991) et Giasson (1990 ; 2007). Dans l'épreuve de compréhension en lecture utilisée, trois des cinq processus mis en œuvre lors de la compréhension d'un texte ont été évalués. Nous avons observé que lorsque la compréhension de la lecture d'un texte est évaluée à l'oral et à l'écrit, ce sont les garçons évalués à l'oral qui réussissent le mieux en ce qui concerne deux des types de processus sur les trois évalués : les macroprocessus et les processus d'élaboration. S'ils sont suivis de près par les filles évaluées à l'écrit, leur écart avec les garçons évalués à l'écrit, respectivement de 10.1 % et de 24.7 %, est important. Ainsi, ces résultats suggèrent que la compréhension et l'utilisation des informations lues dans un texte, ce

que permettent les macroprocessus (Giasson, 1990), sont mieux exprimées par les garçons à l'épreuve à l'oral plutôt qu'à l'épreuve à l'écrit. De la même façon, ces résultats laissent supposer que les garçons arrivent davantage à dépasser le sens premier d'un texte et à démontrer une compréhension plus large de celui-ci, la raison d'être des processus d'élaboration (Giasson, 1990), lorsqu'ils répondent aux questions à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Ces constatations doivent cependant être nuancées à la lumière de la comparaison des résultats obtenus par les sujets appariés. En ce qui concerne les macroprocessus, la situation reste à peu près la même : les garçons évalués à l'oral dépassent les garçons évalués à l'écrit dans trois cas sur quatre. La différence principale réside dans l'évaluation des processus d'élaboration chez les sujets appariés. En effet, si toutes les filles appariées évaluées à l'oral dépassent les filles appariées évaluées à l'écrit, la situation chez les garçons n'est pas aussi tranchée. Chez deux paires de sujets, ce sont les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit qui ont réussi avec des résultats plus élevés et chez les deux autres paires, ce sont les garçons évalués par l'épreuve à l'oral qui obtiennent des résultats supérieurs. Le nombre réduit de sujets étudiés ne nous permet pas de tirer de conclusions qui expliqueraient cette différence entre la réussite nettement supérieure des sujets masculins évalués par l'épreuve à l'oral aux questions relevant des processus d'élaboration et celle sans particularité des sujets masculins appariés. Il s'agit là, cependant, d'une piste qui mériterait d'être étudiée plus en profondeur.

Le troisième type de processus, les processus d'intégration, présente également des résultats différents entre l'ensemble des sujets et les sujets appariés. Lorsque nous considérons la totalité des sujets, les filles évaluées à l'écrit occupent la position de tête, et sont suivies d'assez près par les garçons évalués à l'oral. Nous pouvons donc en déduire que l'évaluation à l'oral, même si elle amène les garçons à avoir de meilleurs résultats que lorsqu'ils sont évalués par l'épreuve à l'écrit, ne leur permet pas de rattraper les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit. Cependant, lorsque nous nous limitons aux sujets appariés, nous nous apercevons que tous les garçons évalués par

l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats plus élevés que ceux évalués par l'épreuve à l'écrit. Dans la mesure où nous cherchons à permettre aux garçons de mieux exprimer leur compréhension, ces résultats mettent en lumière le fait qu'évaluer par l'épreuve à l'oral la compréhension des inférences et des relations nécessaires à la compréhension du texte, ce à quoi servent principalement les processus d'intégration (Giasson, 1990), est une piste qui mériterait d'être étudiée plus en profondeur dans le cadre de recherches futures.

Nous pouvons donc constater que nos résultats ne correspondent qu'en partie à ceux de Van Grunderbeeck (2004) lorsqu'elle affirme que les difficultés en lecture vont en s'amenuisant à partir de 15 ans au point où les garçons rejoignent les filles. En effet, dans notre recherche, lors de l'épreuve à l'écrit, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons, et ce, pour tous les processus évalués. Nos résultats, dans ce cas, se distinguent alors de ceux de Van Grunderbeeck. Cependant, l'analyse plus fine de nos résultats en fonction des processus évalués montre bien qu'en général lorsque les garçons sont évalués par l'épreuve à l'oral, ils rejoignent ou même, dans certains cas, dépassent les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit ou par l'épreuve à l'oral. En ce point, nos résultats sont similaires à ceux de Van Grunderbeeck. En effet, nos données montrent tout de même que l'écart entre garçons et filles diminue, mais seulement lorsque ceux-ci sont évalués par l'épreuve à l'oral. De plus, nous avons trouvé étonnant d'observer chez l'ensemble des sujets en général, tant chez ceux évalués par l'épreuve à l'écrit que chez ceux évalués par l'épreuve à l'oral, une meilleure réussite aux questions relevant des processus d'élaboration et d'intégration qu'aux questions relevant des macroprocessus. Notre étonnement provient du fait que, selon Giasson (1990), les habiletés qui découlent des processus d'élaboration et d'intégration, par exemple de faire des inférences, de réagir émotionnellement à un texte et de raisonner sur un texte, sont généralement plus difficiles à maîtriser que celles qui relèvent des macroprocessus, par exemple identifier les informations importantes. Au contraire, nos données montrent que peu importe le type d'évaluation, les résultats

moyens les plus faibles ont été obtenus aux questions liées aux macroprocessus. Toutefois, nos données montrent également que malgré des résultats moyens plus faibles pour tous les sujets aux questions liées aux macroprocessus, les garçons évalués par l'épreuve à l'oral sont les sujets qui ont obtenu les résultats les plus élevés, en moyenne, à ces questions. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Hurley (2006) qui affirme que les examens oraux pourraient permettre de mieux faire ressortir les habiletés des garçons en lecture et ceux de Heiman et Precel (2003) qui soutiennent que l'utilisation de l'oral pour répondre à des questions est bénéfique chez certains élèves en difficulté. De la même façon, les meilleurs résultats en général à tous les types de processus évalués (macroprocessus, processus d'intégration et processus d'élaboration) des garçons évalués par l'épreuve à l'oral lorsque comparés aux résultats des garçons évalués par l'épreuve à l'écrit nous permettent de rejoindre les conclusions d'Hurley (2006) lorsqu'elle constate que les garçons réussissent aussi bien que les filles dans certaines épreuves à réponses orales et qu'ils réussissent moins bien que les filles dans certaines épreuves à réponses écrites.

4.3 Les résultats obtenus selon les habiletés évaluées

En plus des trois processus évalués par l'épreuve tant à l'écrit qu'à l'oral, les résultats à chacune des questions peuvent être décrits en fonction des habiletés, telles que définies par le programme d'études du français langue d'enseignement au secondaire de 1995 du MEQ. Ces habiletés, au nombre de quatre, ont été présentées dans le tableau de spécification (tableau 3.4). De plus, chacune de ces habiletés peut être fractionnée en une ou plusieurs sous-habiletés, au nombre total de sept, elles aussi présentées dans le tableau 3.4. Bien que l'analyse des résultats en fonction des processus présente des informations intéressantes, il est pertinent d'observer plus en détails les conséquences d'une évaluation par l'épreuve à l'oral plutôt que par l'épreuve à l'écrit, particulièrement du point de vue des garçons. Pour cette raison, nous présentons également, pour chacune des sous-habiletés, les résultats obtenus à chaque question.

4.3.1 Les résultats obtenus à l'habileté *Reconstituer le contenu du texte*

À la première habileté, *Reconstituer le contenu du texte* (figure 4.9), les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit ont obtenu une moyenne de 51.7 %, alors que les filles évaluées de la même façon ont obtenu une moyenne de 66.6 %. La meilleure moyenne, 78 %, a été obtenue par les garçons ayant réalisé l'épreuve à l'oral. Au contraire, la moyenne la plus faible a été obtenue par les filles de l'épreuve à l'oral avec 47.5 %.

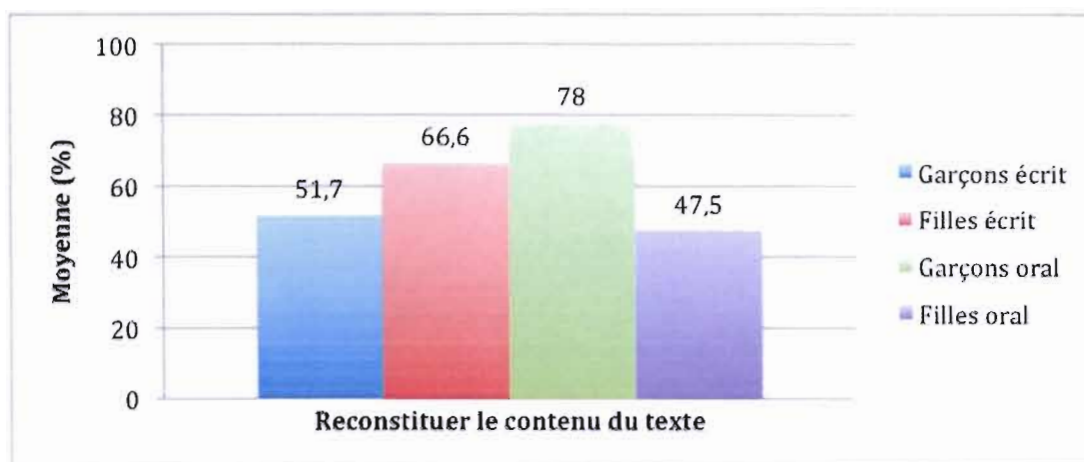


Figure 4.9 Les résultats obtenus à l'habileté *Reconstituer le contenu du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

En ce qui concerne les résultats obtenus par les sujets appariés (figure 4.10), nous observons que chez les sujets masculins, les garçons de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons de l'épreuve à l'écrit dans trois cas sur quatre (EE07-EO01, EE26-EO10 et EE15-EO10). Du côté des sujets féminins, la même situation s'est produite dans deux cas sur trois (EE02-EO04 et EE03-EO03). En somme, dans cinq cas sur sept (EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07, EE02-EO04 et EE03-EO03), l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats plus élevés que les sujets de l'épreuve à l'écrit à l'habileté *Reconstituer le contenu du texte*.

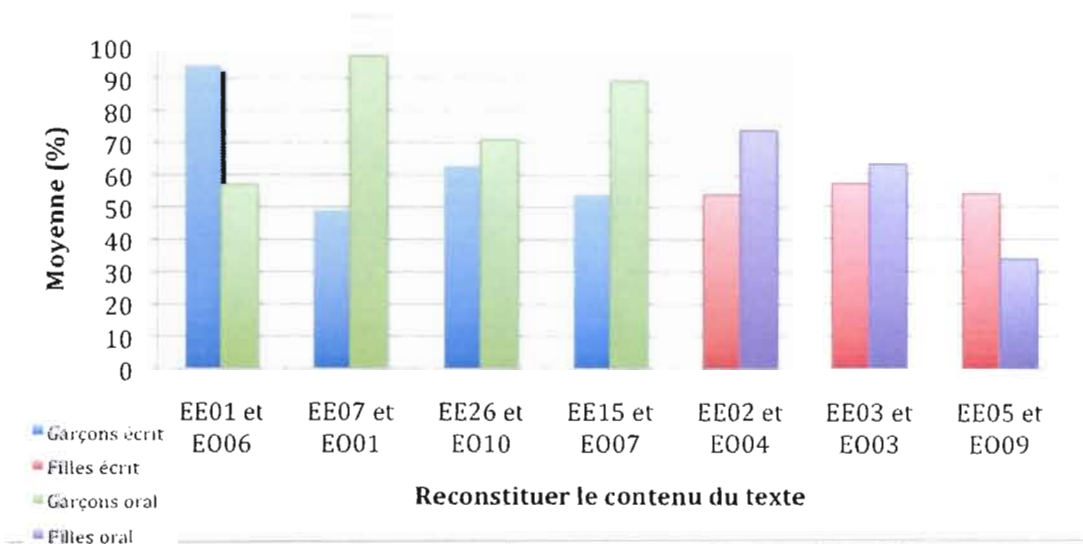


Figure 4.10 Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté *Reconstituer le contenu du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.1.1 Les résultats obtenus à la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif*

Deux sous-habiletés composent l'habileté *Reconstituer le contenu du texte*. À la première d'entre elles, *Découvrir l'univers narratif* (figure 4.11), les garçons évalués à l'écrit ont obtenu une moyenne de 70 % et les filles, une moyenne de 74.8 %. Les garçons évalués à l'oral ont quant à eux obtenu une moyenne de 77 % et les filles, 62 %.

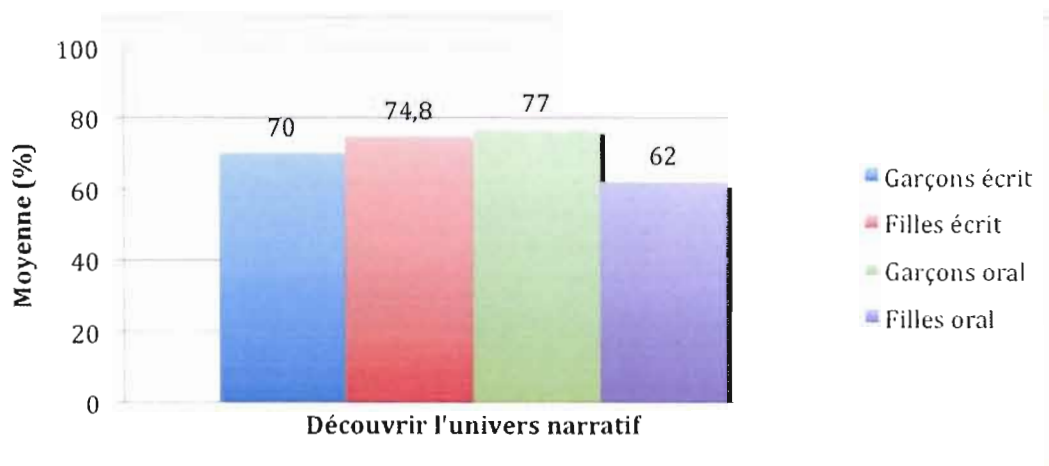


Figure 4.11 Les résultats obtenus à la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif* selon le sexe et le type d'épreuve

La sous-habileté *Découvrir l'univers narratif* est composée de cinq questions (figure 4.12). Les sujets masculins du groupe A, ceux de l'épreuve à l'écrit, ont obtenu une moyenne de 75 % à la question 2 alors que les filles ont obtenu une moyenne de 73.3 %. À la question 3a, les garçons ont une moyenne de 71.7 % et les filles, de 75 %. La question 3 n'a pas été réussie par une majorité d'élèves : les garçons obtiennent 45 % de moyenne et les filles, 57 %. À la question 7a, la moyenne des garçons est 76.7 % et celle des filles, de 88.9 %. Enfin, les moyennes pour la question 9 sont de 70 % chez les garçons et de 62.5 % chez les filles. L'analyse descriptive des résultats montre que les garçons ont donc dépassé les filles dans deux questions sur cinq en ce qui concerne la découverte de l'univers narratif.

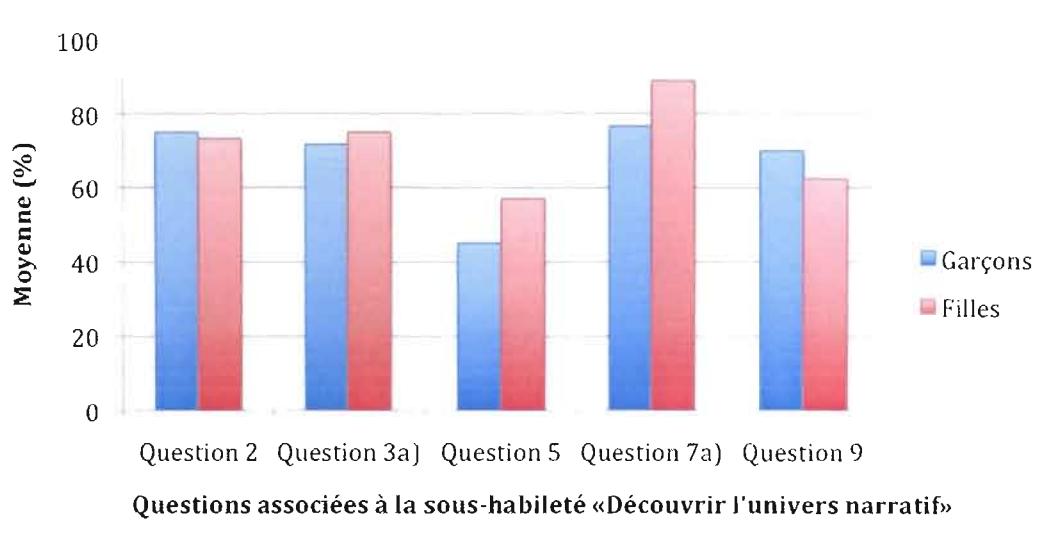


Figure 4.12 Comparaison des résultats moyens obtenus aux questions de la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

À cette même sous-habileté lors de l'épreuve à l'oral (figure 4.13), les sujets masculins ont obtenu une moyenne de 67 % à la question 2 alors que les filles ont obtenu une moyenne de 78 %. À la question 3a, les garçons ont une moyenne de 81 % et les filles, de 67 %. Contrairement aux sujets de l'épreuve à l'écrit, ceux de l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs à la question 3 : les garçons obtiennent 86 % de moyenne et les filles, 67 %. À la question 7a, la moyenne des garçons est 86 % et celle des filles, de 89 %. Enfin, les moyennes pour la question 9 sont de 57 % chez les garçons et de 33 % chez les filles, ce qui en fait la question la moins réussie de cette sous-habileté. À l'épreuve à l'oral, les garçons ont dépassé les filles dans trois questions sur cinq en ce qui concerne la découverte de l'univers narratif.

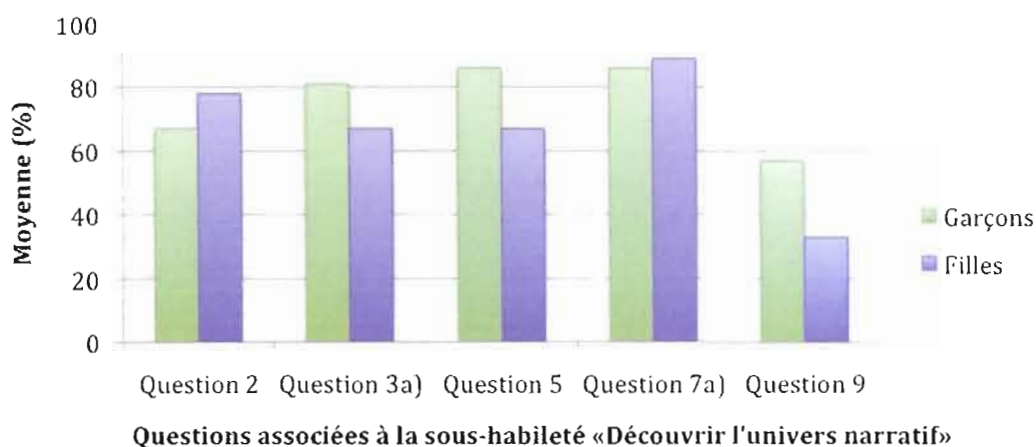


Figure 4.13 Comparaison des résultats moyens obtenus aux questions de la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

Chez les sujets appariés (figure 4.14), nous observons qu'en ce qui concerne les garçons, ceux de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats plus élevés ceux de l'épreuve à l'écrit dans trois cas sur quatre (EE07-EO01, EE26-EO10 et EE15-EO07). Dans le quatrième cas (EE01-EO06), c'est le sujet de l'épreuve à l'écrit qui a mieux réussi. Du côté des filles, celles de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats plus élevés que celles de l'épreuve à l'écrit dans deux cas sur trois (EE02-EO04 et EE03-EO03). Dans le troisième cas (EE05-EO09), le sujet de l'épreuve à l'écrit a obtenu un résultat supérieur à celui du sujet de l'épreuve à l'oral. En somme, dans cinq cas sur sept (EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07, EE02-EO04 et EE03-EO03) l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets de l'épreuve à l'écrit à la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif*.

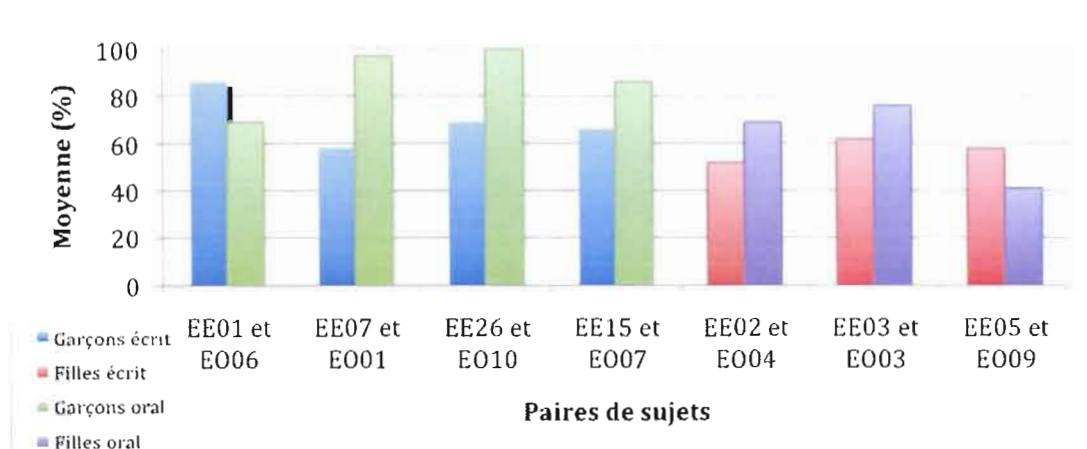


Figure 4.14 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif* selon le sexe et le type d'épreuve

Cinq questions composent la sous-habileté *Découvrir l'univers narratif*. Tout d'abord, la question 2 (figure 4.15) demandait aux élèves : « En vous référant au début de chaque texte, dites quel sentiment les jeunes personnages éprouvent à l'égard de l'adulte nommé dans le tableau suivant [le père, l'oncle et la grand-mère]. Justifiez votre réponse ». Des 32 sujets des deux groupes, 11 élèves ont obtenu la note maximale de 6 points, 6 élèves ont obtenu 5 points, 9 élèves ont obtenu 4 points, un élève a obtenu 3 points, 2 élèves ont obtenu 2 points, un élève a obtenu un point et 2 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 19 ont obtenu 4 points ou plus, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 86 % des sujets. Sur les 10 sujets du groupe B, 7 ont obtenu 4 points ou plus, soit 70 % des sujets.

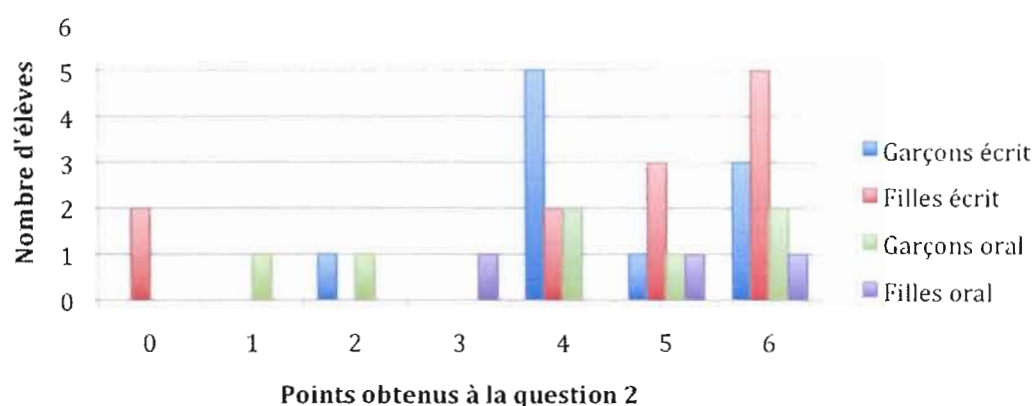


Figure 4.15 Nombre de points obtenus à la question 2 selon le sexe et le type d'épreuve

Ensuite, la question 3a (figure 4.16) demandait aux élèves : « Vers la fin de l'extrait intitulé *Les cerfs-volants*, comment réagissent Ludo et son oncle Ambroise aux propos des visiteurs qui assistent aux démonstrations de cerfs-volants? Expliquez pourquoi chacun d'eux réagit ainsi ». Des 32 sujets des 2 groupes, 12 élèves ont obtenu la note maximale de 6 points, 12 élèves ont obtenu 4 points, 3 élèves ont obtenu 3 points, 3 élèves ont obtenu 2 points et 2 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 18 ont obtenu 4 points ou plus, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 82 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, six ont obtenu quatre points ou plus, soit 60 % des sujets. En somme, une plus grande proportion de sujets à l'écrit que de sujets à l'oral a réussi cette question.

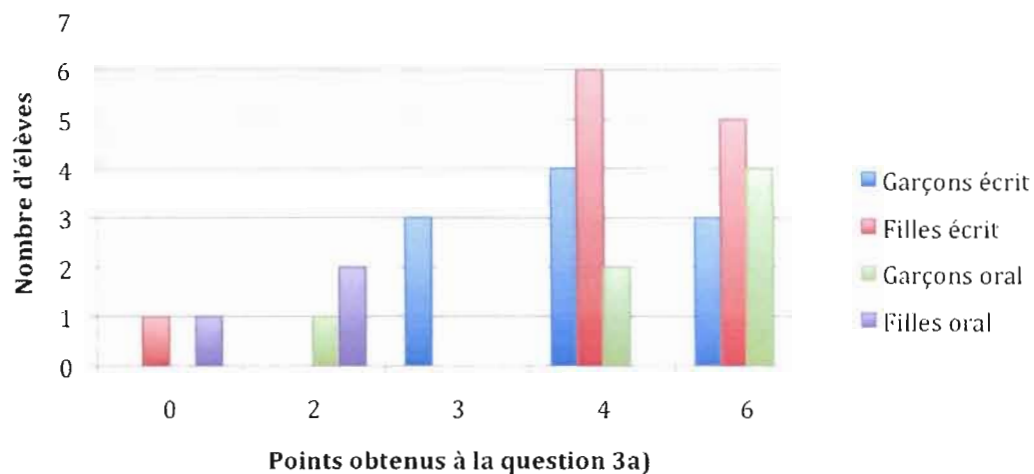


Figure 4.16 Nombre de points obtenus à la question 3a selon le sexe et le type d'épreuve

Par la suite, la question 5 (figure 4.17) se lisait comme suit : « À la fin de la nouvelle *La moustache*, la perception que Mike a de sa grand-mère a-t-elle changé par rapport à ce qu'elle était au début du récit? Justifiez votre réponse ». Des 32 sujets des 2 groupes, nous remarquons que 12 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points, 15 élèves ont obtenu 2 points et 5 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 5 ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 23 %. Sur les 10 sujets du groupe B, sept ont obtenu quatre points, soit 70 % des sujets. Une plus grande proportion de sujets à l'oral que de sujets à l'écrit a réussi cette question.

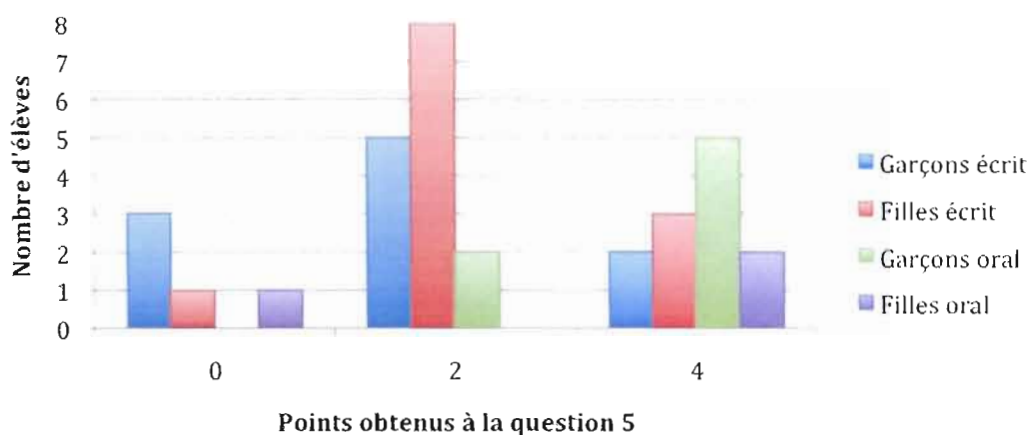


Figure 4.17 Nombre de points obtenus à la question 5 selon le sexe et le type d'épreuve

Puis, la question 7a (figure 4.18) demandait aux élèves : « Qu'est-ce que chacun des personnages nommés ci-dessous a appris d'important grâce à l'expérience relatée dans le récit? » À la lumière des résultats des 32 sujets des 2 groupes, nous remarquons que 19 élèves ont obtenu la note maximale de 9 points, 11 élèves ont obtenu 6 points, 2 élèves ont obtenu 3 points et aucun élève n'a obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 20 sujets ont obtenu 6 points ou plus, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 91 % des sujets. Les dix sujets du groupe B ont tous obtenu six points ou plus, réussissant ainsi tous la question. En somme, une plus grande proportion de sujets à l'oral que de sujets à l'écrit a réussi cette question.

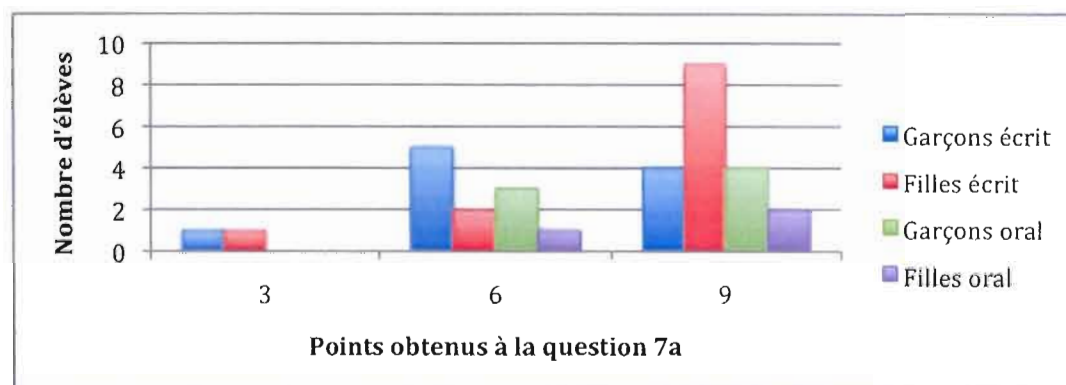


Figure 4.18 Nombre de points obtenus à la question 7a selon le sexe et le type d'épreuve

Enfin, la question 9 (figure 4.19) se lisait comme suit : « Dans l'extrait intitulé *Les cerfs-volants*, le narrateur emploie divers mots, expressions ou passages qui permettent aux lectrices et lecteurs de situer l'époque pendant laquelle se déroule le récit. Quelle est cette époque? Justifiez votre réponse ». Des 32 sujets des 2 groupes, 16 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points, 7 élèves ont obtenu 2 points et 9 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 11 ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 50 % des sujets. Sur les 10 sujets du groupe B, 5 ont obtenu 4 points, soit également 50 % des sujets. En somme, la même proportion de sujets à l'oral que de sujets à l'écrit a réussi cette question.

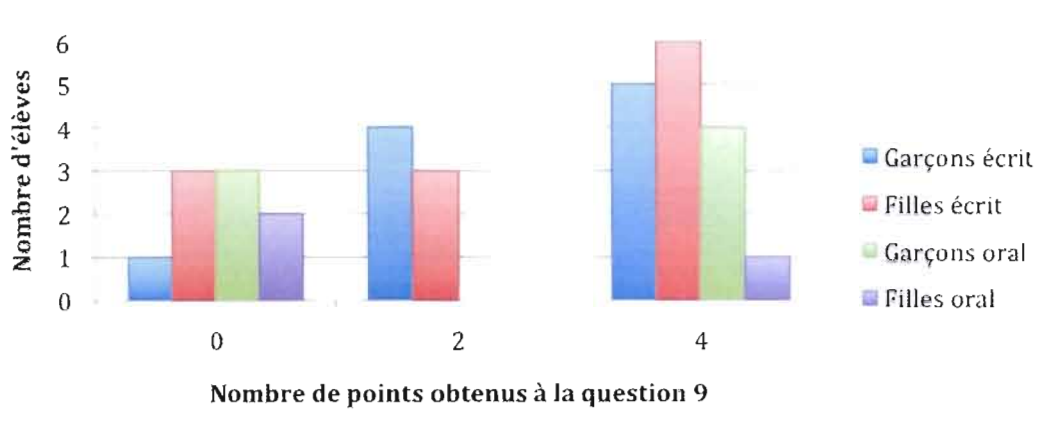


Figure 4.19 Nombre de points obtenus à la question 9 selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.1.2 Les résultats obtenus à la sous-habilité *Établir de liens entre les éléments de l'univers narratif*

La sous-habilité *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif* (figure 4.20) est la deuxième à composer l'habileté *Reconstituer le contenu du texte*. Elle n'est constituée que d'une seule question, la question 4b. La moyenne des garçons évalués à l'écrit est de 33.3 % alors que celle des filles est de 58.3 %. À l'écrit, l'analyse descriptive des résultats montre que les filles ont donc des résultats supérieurs à ceux des garçons en ce qui concerne l'établissement de liens entre les éléments de l'univers narratif.

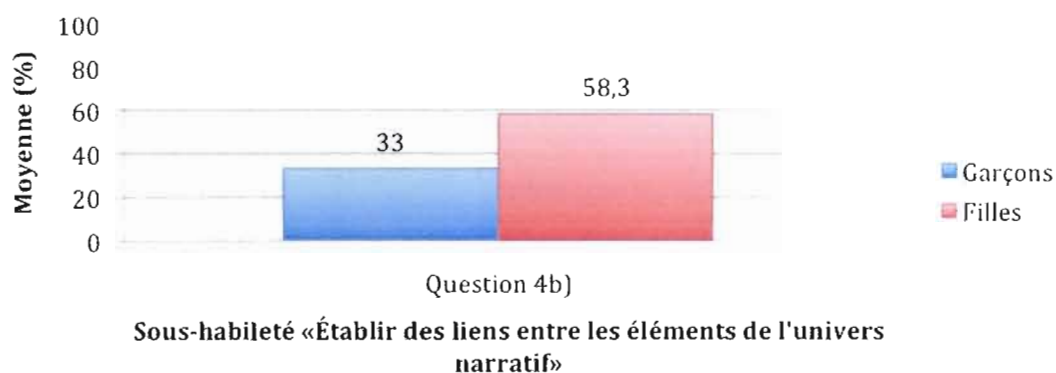


Figure 4.20 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

À cette même sous-habilité évaluée à l'oral, les garçons ont obtenu une moyenne de 79 % à la question 4b (figure 4.21) alors que les filles ont obtenu une moyenne de 33 %. À l'oral, les garçons réussissent donc mieux que les filles en ce qui concerne l'établissement de liens entre les éléments de l'univers narratif.

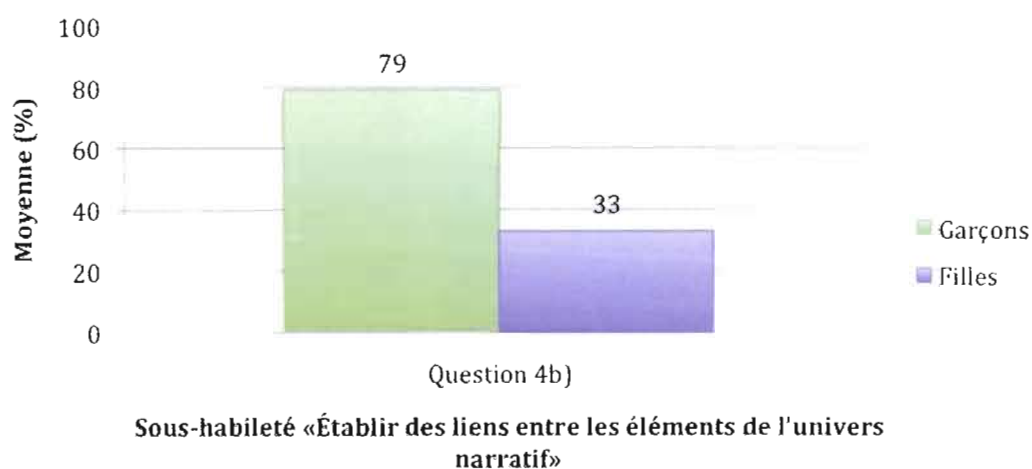


Figure 4.21 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

Chez les sujets appariés (figure 4.22), nous observons que les garçons de l'épreuve à l'oral ont des résultats plus élevés que ceux de l'épreuve à l'écrit dans la moitié des cas (EE07-EO01 et EE15-EO07). Du côté des filles, celles de l'épreuve à l'écrit ont des résultats plus élevés que celles de l'épreuve à l'oral dans un cas sur trois (EE02-EO04). Quant aux deux autres paires (EE03-EO03 et EE05-EO09), le sujet de l'épreuve à l'écrit a obtenu un résultat supérieur à celui du sujet de l'épreuve à l'oral. Bref, dans trois cas sur sept (EE07-EO01, EE15-EO07 et EE02-EO04), les sujets de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats plus élevés que les sujets de l'épreuve à l'écrit à la sous-habileté *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif*.

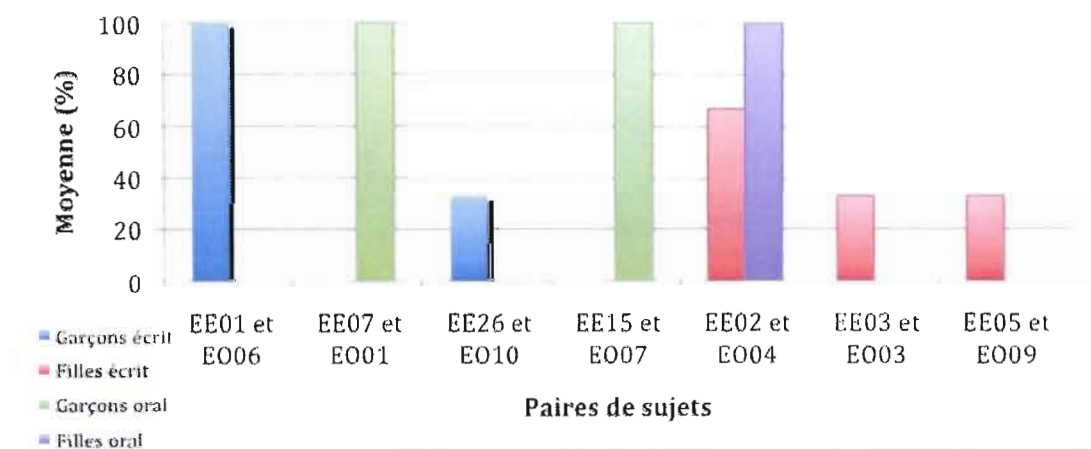


Figure 4.22 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 4b (figure 4.23), la seule de cette sous-habileté, était formulée de cette façon : « Qu'ont en commun le père de Marcel et l'oncle de Ludo dans leur façon d'éduquer les jeunes dont ils sont responsables? Donnez un exemple qui illustre leur façon commune d'éduquer ». À la lumière des résultats des 32 sujets des deux groupes, nous remarquons que 12 élèves ont obtenu la note maximale de 6 points, 3 élèves ont obtenu 4 points, 3 élèves ont obtenu 2 points et 14 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 10 ont obtenu 4 points ou plus, c'est-à-dire

qu'ils ont réussi la question, soit 45 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, cinq ont obtenu quatre points ou plus, soit 50 % des sujets. En somme, l'analyse descriptive des résultats montre qu'une plus grande proportion de sujets de l'épreuve à l'oral que de sujets de l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

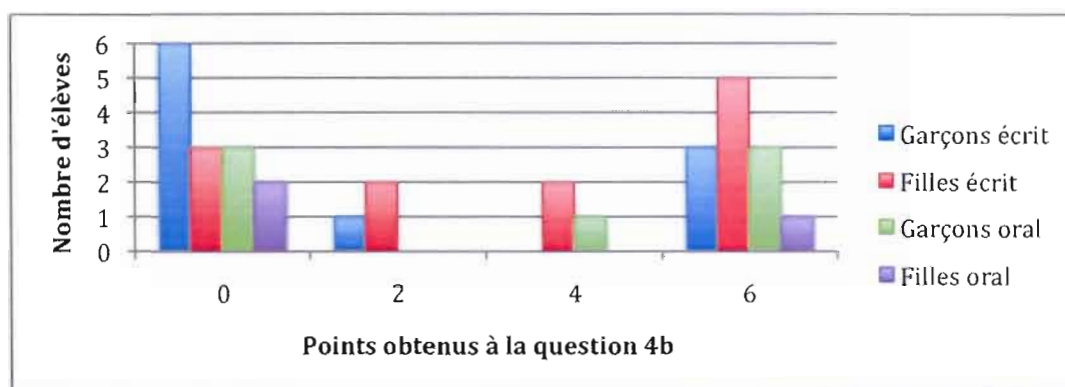


Figure 4.23 Nombre de points obtenus à la question 4b selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.2 Les résultats obtenus à l'habileté *Reconstituer l'organisation du texte*

À la deuxième habileté, *Reconstituer l'organisation du texte* (figure 4.24), les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit ont obtenu une moyenne de 66.1 %, alors que les filles évaluées lors de la même épreuve ont obtenu une moyenne de 72.4 %, ce qui représente le meilleur résultat. Les garçons ayant réalisé l'épreuve à l'oral ont obtenu une moyenne de 65.7 % tandis que les filles ont encore une fois réalisé le moins bon score avec une moyenne de 62.7 %.

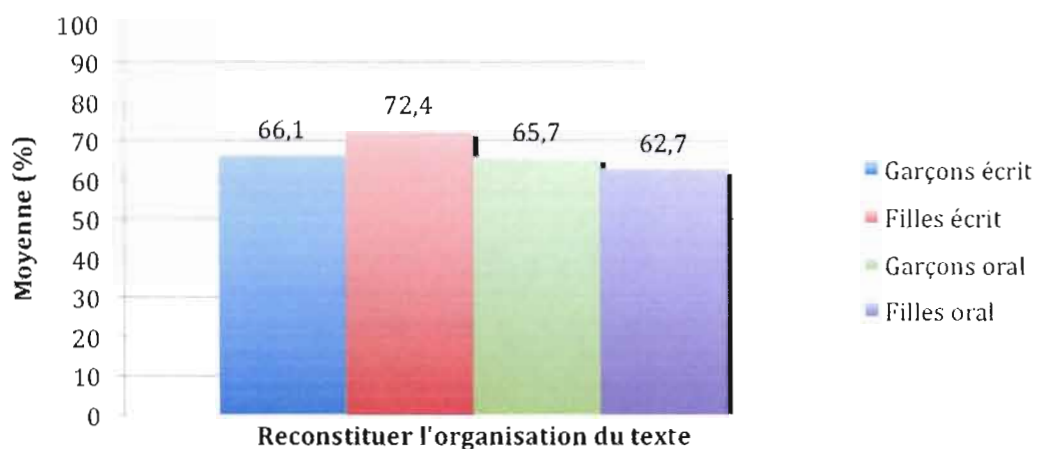


Figure 4.24 Les résultats obtenus à l'habileté *Reconstituer l'organisation du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

Chez les sujets appariés (figure 4.25), nous observons que les garçons de l'épreuve à l'oral ont mieux réussi que les garçons de l'épreuve à l'écrit dans trois cas sur quatre (EE07-EO01, EE26-EO10 et EE15-EO07). Du côté des sujets féminins, les filles de l'épreuve à l'écrit ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des filles de l'épreuve à l'oral dans deux cas sur trois (EE03-EO03 et EE05-EO09). Bref, dans quatre cas sur sept (EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07 et EE02-EO04), les sujets de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets de l'épreuve à l'écrit dans la reconstitution de l'organisation du texte.

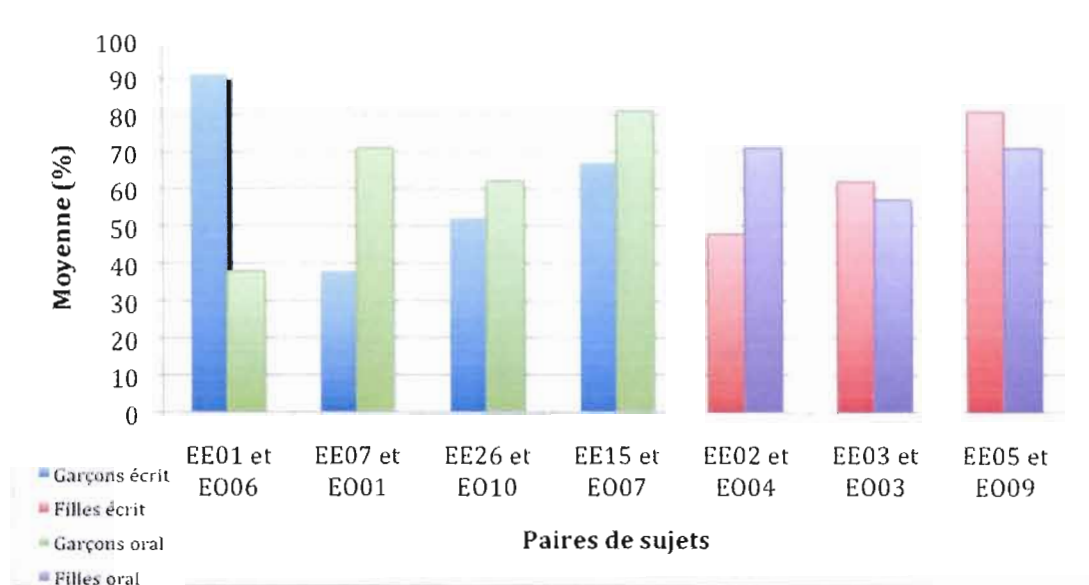
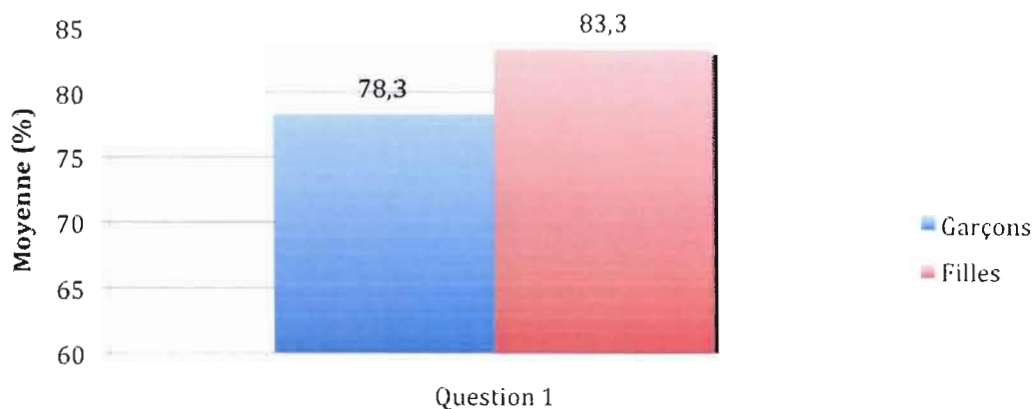


Figure 4.25 Les résultats des sujets appariés à l'habileté *Reconstituer le contenu du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.2.1 Les résultats obtenus à la sous-habileté *Reconstituer l'organisation du texte*

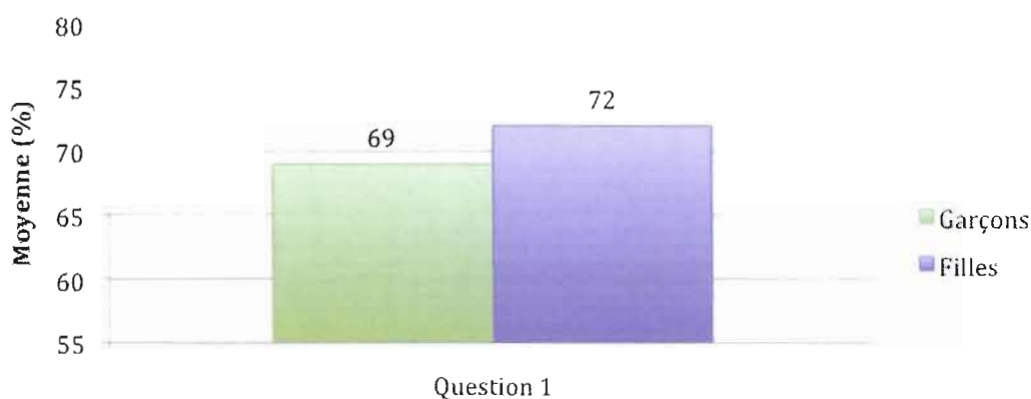
La première sous-habileté, *Reconstituer l'organisation du texte* (figure 4.26), porte le même nom que l'habileté dont elle est partie prenante et elle n'est composée que de la question 1. À cette question, les garçons évalués à l'écrit ont eu une moyenne de 78.3 % et les filles, 83.3 %. À l'écrit, les filles ont donc dépassé les garçons en ce qui concerne la reconstitution de l'organisation du texte.



Sous-habileté « Reconstituer l'organisation du texte »

Figure 4.26 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Reconstituer l'organisation du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

À cette même sous-habileté, les garçons évalués à l'oral (figure 4.27) ont obtenu une moyenne 69 %, alors que celle des filles est de 72 %. À l'oral, comme à l'écrit, les filles ont donc également dépassé les garçons en ce qui concerne la reconstitution de l'organisation du texte. Dans ce cas, les sujets évalués à l'écrit ont dépassé ceux évalués à l'oral.



Sous-habileté «Reconstituer l'organisation du texte»

Figure 4.27 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Reconstituer l'organisation du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

Chez les sujets appariés (figure 4.28), les garçons de l'épreuve à l'oral ont réussi de façon équivalente à ceux de l'épreuve à l'écrit dans deux cas (EE07-EO01 et EE15-EO07). Dans un autre cas (EE26-EO10), c'est le sujet de l'épreuve à l'oral qui a obtenu le résultat le plus élevé et dans le dernier cas, le sujet de l'épreuve à l'écrit (EE01-EO06). Du côté des filles, dans une paire (EE05-EO09), c'est celle de l'épreuve à l'écrit qui a obtenu le résultat le plus élevé. Dans une autre paire (EE03-EO03), c'est l'élève de l'épreuve à l'oral qui obtient le résultat supérieur et dans la dernière paire (EE02-EO04), les deux sujets ont obtenu le même résultat. Donc, dans cinq cas sur sept (EE07-EO01, EE15-EO07, EE26-EO10, EE03-EO03 et EE02-EO04), l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets de l'épreuve à l'oral réussissent aussi bien que les sujets de l'épreuve à l'écrit ou les dépassent à la sous-habilité *Reconstituer l'organisation du texte*.

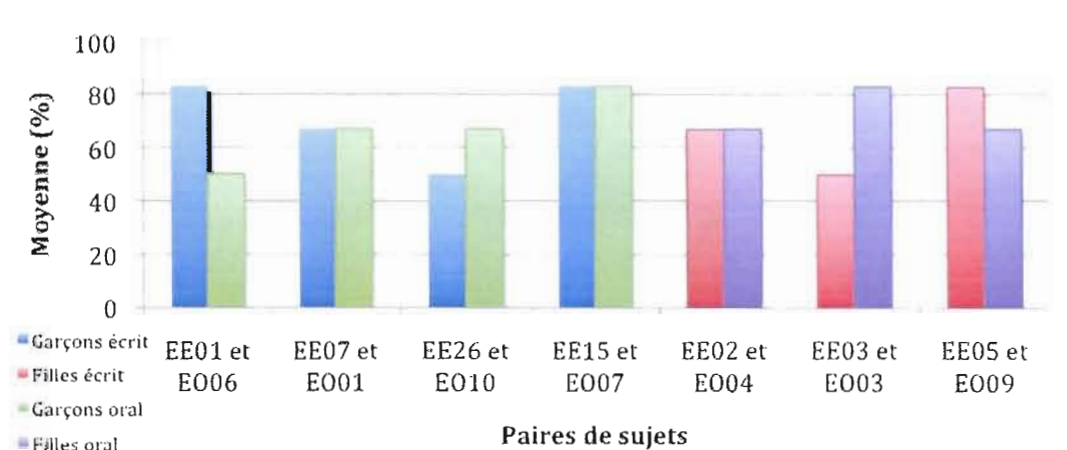


Figure 4.28 Les résultats des sujets appariés à la sous-habilité *Reconstituer l'organisation du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 1, la seule à faire partie de cette sous-habilité, était formulée de cette façon : « Résumez en quelques lignes, à l'intention d'une personne que ne les a pas lus, chacun des textes fournis » (figure 4.29). Des 32 sujets des 2 groupes, 6 élèves ont obtenu la note maximale de 12 points, 12 élèves ont obtenu 10 points, 11 élèves

ont obtenu 8 points et 3 élèves ont obtenu 6 points. Aucun élève n'a obtenu moins de six points. Sur les 22 sujets du groupe A, 20 ont obtenu 8 points ou plus, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 91 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, neuf ont obtenu huit points ou plus. En somme, presque la même proportion de sujets à l'oral que de sujets à l'écrit a réussi cette question.

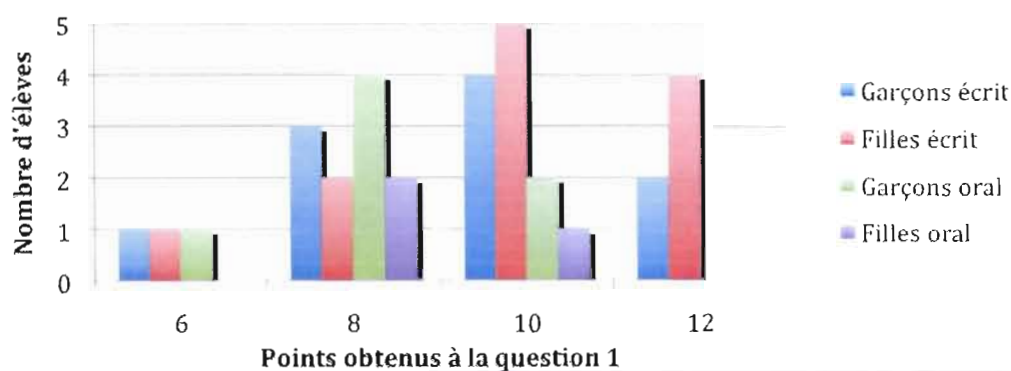


Figure 4.29 Nombre de points obtenus à la question 1 selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.2.2 Les résultats obtenus à la sous-habilité *Reconstruire le plan du texte*

La deuxième sous-habilité, appelée *Reconstruire le plan du texte* (figure 4.30), ne comportait également qu'une seule question, la 6a. À l'évaluation écrite, les garçons ont obtenu une moyenne de 60 % et les filles, une moyenne de 50 %. À l'écrit, l'analyse descriptive des résultats montre que les garçons ont donc dépassé les filles en ce qui concerne la reconstruction du plan du texte.

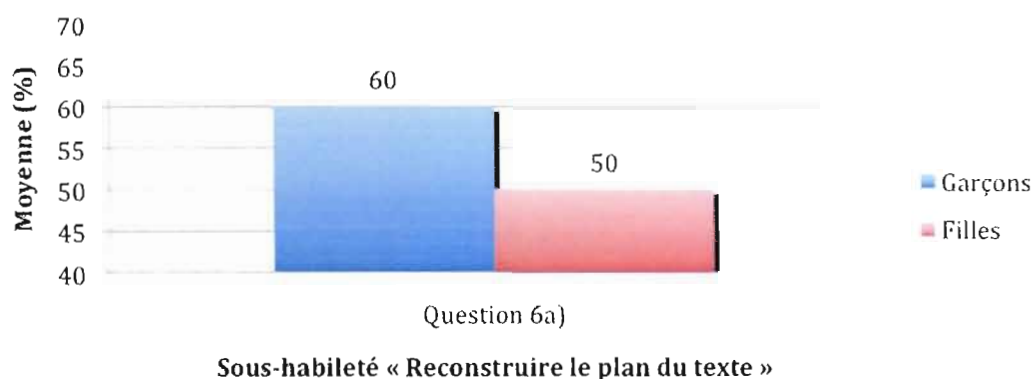


Figure 4.30 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité *Reconstruire le plan du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

Lors de l'évaluation par l'épreuve à l'oral de cette même sous-habilité (figure 4.31), les garçons ont obtenu une moyenne de 57 % et les filles, de 50 %. À l'oral, comme à l'écrit, les garçons ont donc dépassé les filles en ce qui concerne la reconstruction du plan du texte.

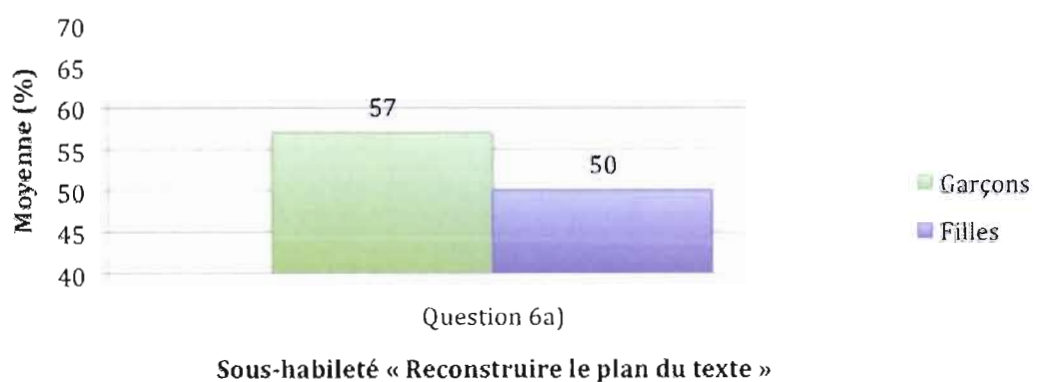


Figure 4.31 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habilité *Reconstruire le plan du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

Quant aux résultats obtenus par les sujets appariés (figure 4.32), nous observons que chez les sujets masculins, les garçons soumis à l'épreuve à l'oral ont dépassé les garçons soumis à l'épreuve à l'écrit dans un seul cas sur quatre (EE07-EO01). Dans deux cas sur quatre (EE01-EO06 et EE15-EO07), les garçons de l'épreuve à l'écrit ont obtenu un résultat supérieur à ceux de l'épreuve à l'oral et dans un cas (EE26-EO10) les deux garçons ont obtenu le même résultat. Les filles soumises à l'épreuve à l'écrit ont obtenu le même résultat que les filles soumises à l'épreuve à l'oral dans deux cas sur trois (EE02-EO04 et EE05-EO09). Dans le troisième cas, le sujet de l'épreuve à l'écrit a dépassé le sujet de l'épreuve à l'oral (EE03-EO03). Bref, dans quatre cas sur sept (EE07-EO01, EE26-EO10, EE02-EO04 et EE05-EO09), les sujets évalués par l'épreuve à l'oral obtiennent un résultat identique ou supérieur aux sujets évalués par l'épreuve à l'écrit à la sous-habileté *Reconstituer l'organisation du texte*.

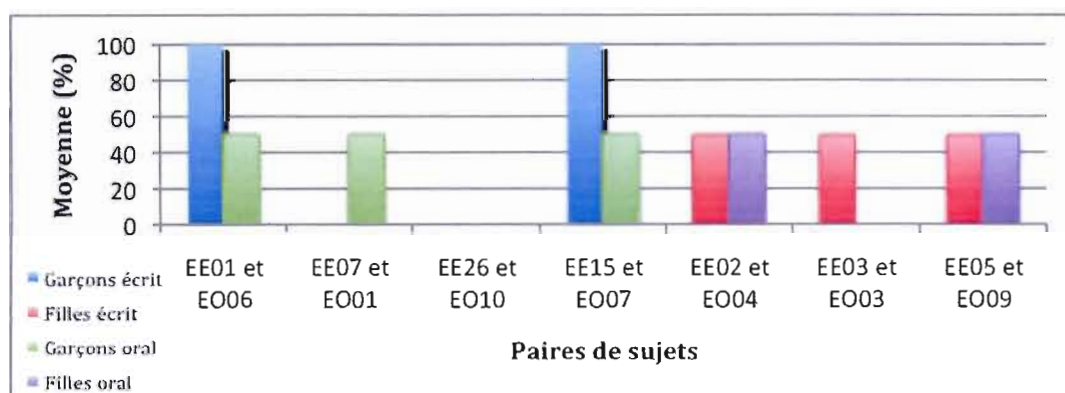


Figure 4.32 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Reconstituer le plan du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 6a était formulée de cette façon : « Dans la nouvelle de Robert Cormier, quelle importance la moustache a-t-elle dans le déroulement du récit ». À la lumière des résultats des 32 sujets des deux groupes (figure 4.33), nous notons que 7 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points, 21 élèves ont obtenu 2 points et 4 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, seulement 5 d'entre eux ont

obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 23 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, deux seulement ont obtenu quatre points. En somme, presque la même proportion de sujets à l'oral que de sujets à l'écrit a réussi cette question.

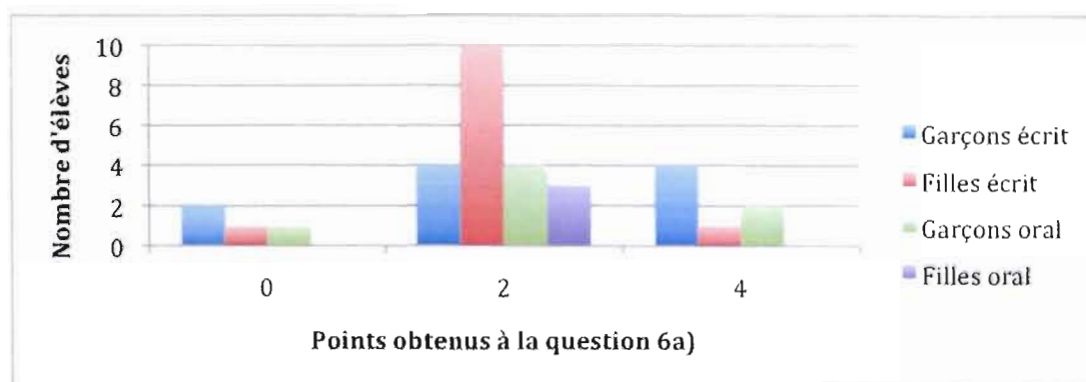
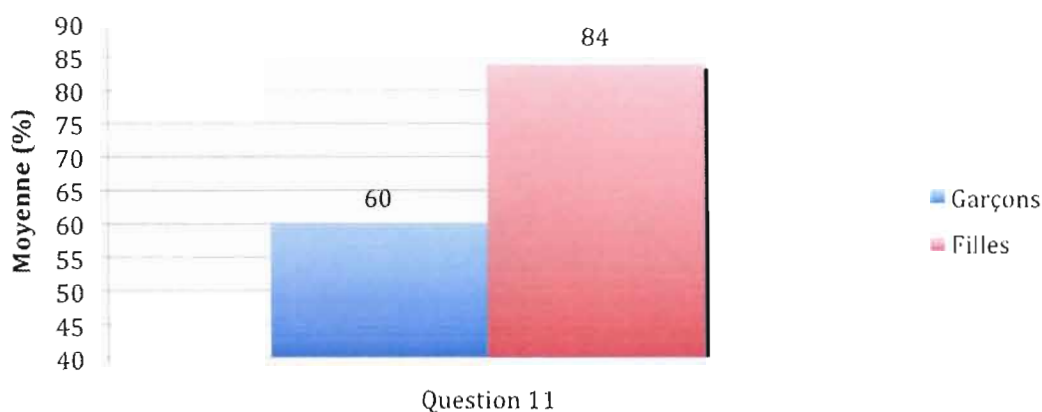


Figure 4.33 Nombre de points obtenus à la question 6a selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.2.3 Les résultats obtenus à la sous-habilité *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte*

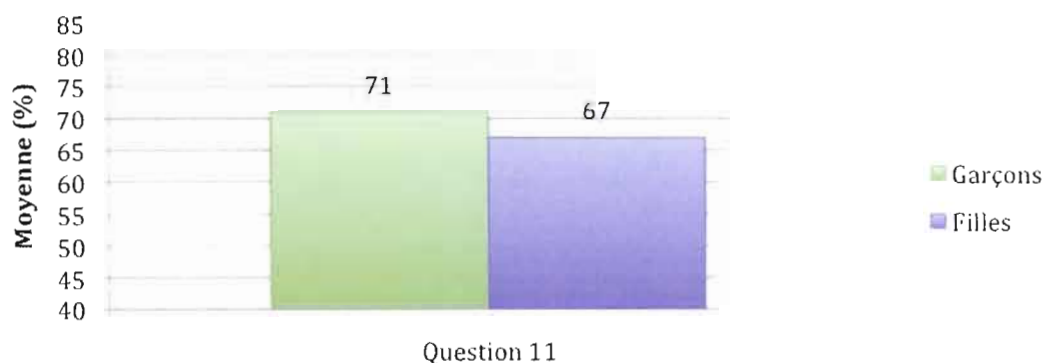
La troisième sous-habilité est appelée *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte*. Encore une fois, il n'y a qu'une question associée à cette sous-habilité (figure 4.34), la question 11, et lors de l'évaluation écrite, les garçons ont obtenu une moyenne de 60 % et les filles, de 84 %. À l'écrit, l'analyse descriptive des résultats montre que les filles ont donc dépassé les garçons en ce qui a trait à la reconnaissance des éléments qui contribuent à la cohérence du texte.



Sous-habileté « Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte »

Figure 4.34 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

À la même sous-habileté, évaluée lors de l'épreuve à l'oral (figure 4.35), les garçons ont obtenu une moyenne de 71 % alors que les filles ont obtenu une moyenne de 67 %. À l'oral, contrairement à l'écrit, l'analyse descriptive des résultats montre que les garçons ont donc dépassé de peu les filles en ce qui concerne cette sous-habileté. Les filles évaluées à l'écrit dominent de façon importante à cette question, mais les résultats des garçons évalués à l'oral démontrent tout de même une importante amélioration par rapport aux résultats de leurs vis-à-vis évalués à l'écrit.



Sous-habileté « Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte »

Figure 4.35 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

Chez les sujets appariés (figure 4.36), nous remarquons que les garçons de l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs à ceux obtenus par les garçons de l'épreuve à l'écrit dans deux cas sur quatre (EE07-EO01 et EE17-EO07). Dans un cas (EE26-EO10), les résultats de deux sujets sont identiques et dans un autre cas (EE01-EO06), le sujet de l'épreuve à l'écrit obtient un résultat supérieur à celui du sujet de l'épreuve oral. Du côté des sujets féminins, les résultats sont encore une fois très hétérogènes. Dans la première paire (EE02-EO04), le sujet de l'épreuve à l'oral dépasse celui de l'épreuve à l'écrit. Dans la deuxième paire (EE03-EO03), le sujet de l'épreuve à l'écrit a obtenu un résultat plus élevé que le sujet de l'épreuve à l'oral. Et dans la troisième paire (EE05-EO09), les deux sujets ont obtenu le même résultat. En somme, dans cinq cas sur sept (EE07-EO01, EE17-EO07, EE26-EO10, EE02-EO04 et EE05-EO09), l'analyse descriptive des résultats montre que les élèves de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs ou identiques à ceux des élèves de l'épreuve à l'écrit.

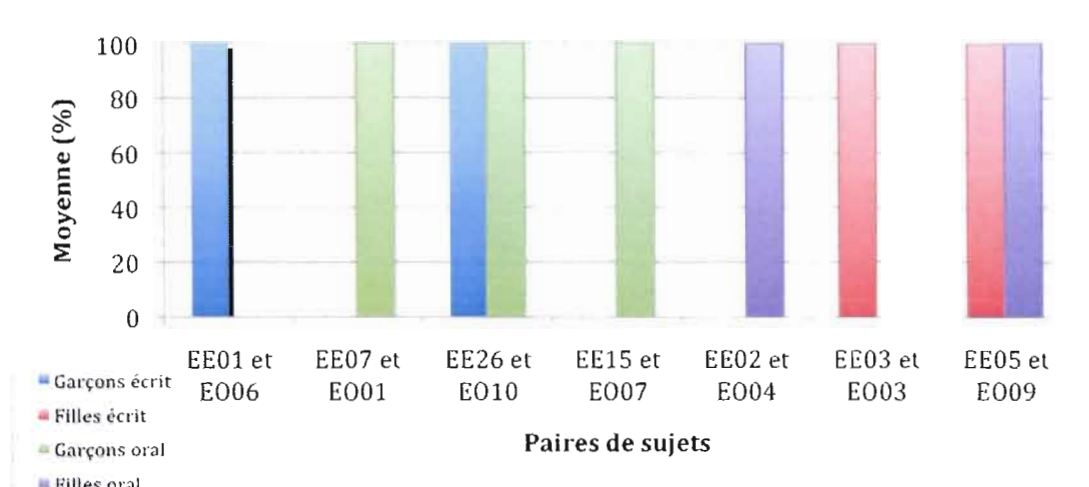


Figure 4.36 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 11 était formulée de cette façon : « À l'avant-dernier paragraphe de la nouvelle *La moustache*, Mike tient des propos qui portent à réfléchir. Selon vous, que signifient ces propos? ». À la lumière des résultats des 32 sujets des deux groupes (figure 4.37), nous observons que 23 élèves ont obtenu la note maximale de 5 points et 9 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 16 ont obtenu 5 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 73 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, sept ont obtenu tous les points. Les sujets des deux types d'épreuves ont donc réussi dans une proportion à peu près équivalente.

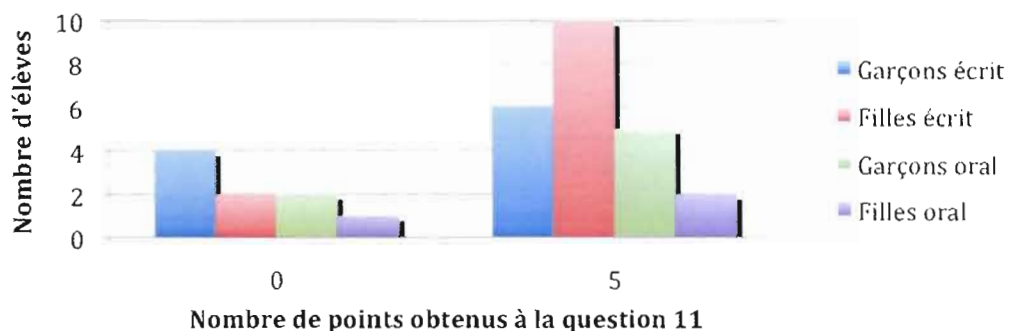


Figure 4.37 Nombre de points obtenus à la question 11 selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.3 Les résultats obtenus à l'habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte*

La troisième habileté, *Discerner le point de vue adopté dans le texte*, est celle qui a été la mieux réussie par tous les types de sujets (figure 4.38). Celle-ci est constituée d'une seule sous-habileté qui porte le même nom. À l'écrit, les garçons ont obtenu une moyenne de 84.5 % et les filles, de 92.3 %. À l'oral, la moyenne des garçons est de 92 % et celle des filles de 88 %. Les filles à l'écrit et les garçons à l'oral ont obtenu la meilleure moyenne à cette habileté et les garçons à l'écrit sont les sujets ayant la plus faible moyenne.

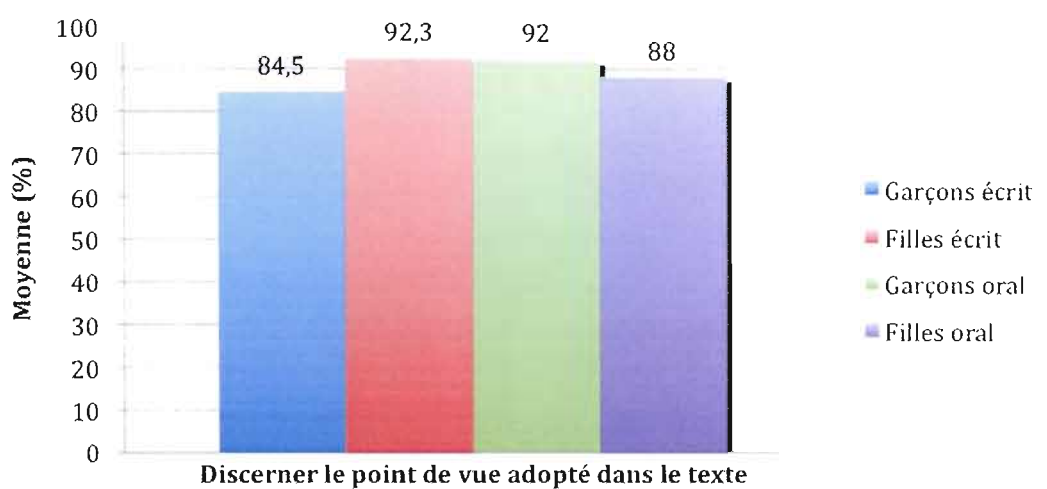


Figure 4.38 Les résultats obtenus à l'habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte* selon le sexe et le type d'épreuve

Chez les sujets appariés (figure 4.39), nous observons qu'en ce qui concerne les garçons, ceux de l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des garçons de l'épreuve à l'écrit dans tous les cas. Du côté des filles, celles de l'épreuve à l'écrit ont obtenu des résultats plus faibles que celles de l'épreuve dans un cas sur trois (EE05-EO09). Quant aux deux autres paires, le sujet de l'épreuve à l'écrit a obtenu à résultat à celui du sujet de l'épreuve à l'oral dans un cas (EE02-EO04) et dans le dernier cas, les deux sujets (EE03-EO03) ont obtenu le même résultat. En somme, en réponse aux questions de l'habileté *Discerner le point du vue adopté dans le texte*, l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets de l'épreuve à l'oral ont obtenus des résultats supérieurs ou identiques à ceux des sujets de l'épreuve à l'écrit dans six cas sur sept (EE01-EO06, EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07, EE05-EO09 et EE03-EO03).

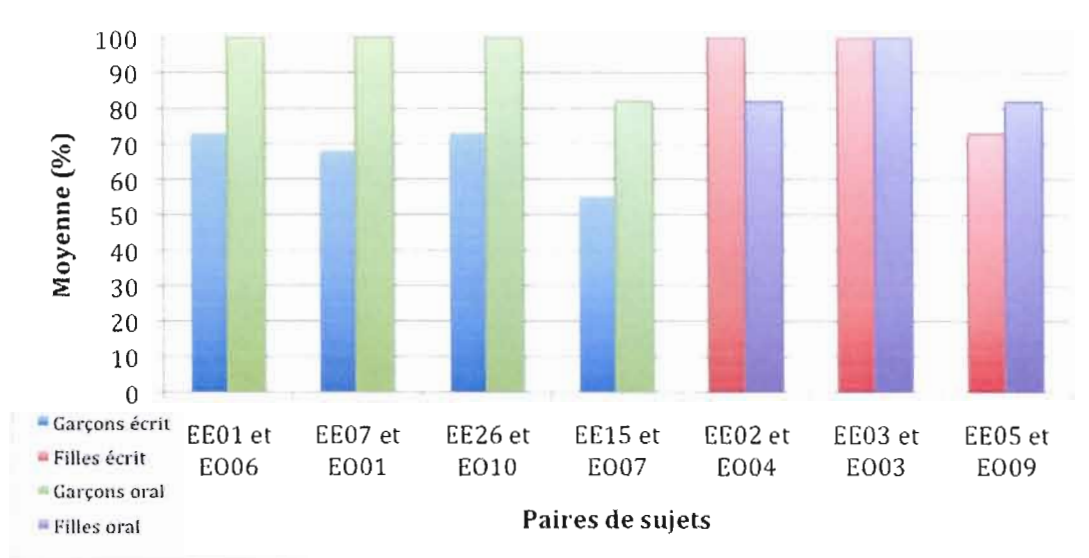


Figure 4.39 Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte* selon le sexe et le type d'épreuve

Cette habileté est composée de six questions (figure 4.40). Les sujets masculins de l'épreuve à l'écrit ont obtenu une moyenne de 70 % à la question 3b alors que les filles ont obtenu une moyenne de 100 %. À la question 4a, les garçons ont une moyenne de 95 % et les filles, de 100 %. Tous les élèves ont obtenu le maximum de points à la question 6b. La moyenne tant pour les filles que les garçons est donc de 100 %. À la question 8a, la moyenne des garçons et des filles est de 90 %. À la question 8b, la moyenne des garçons est de 90 % et celle des filles, de 85 %. Enfin, les moyennes pour la question 10 sont de 73.3 % chez les garçons et de 80 % chez les filles. Les garçons ont donc obtenu des résultats identiques ou supérieurs à ceux obtenus par les filles dans trois questions sur six en ce qui concerne le discernement du point de vue adopté dans le texte.

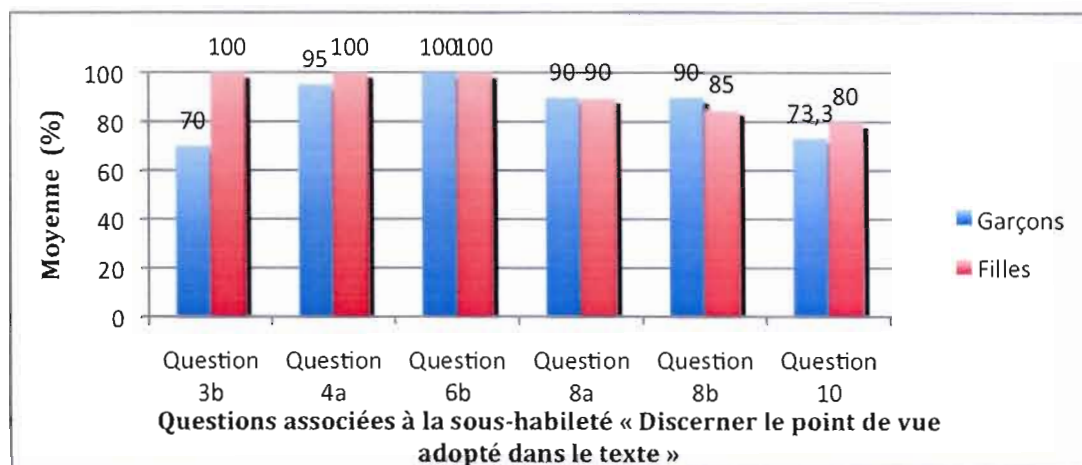


Figure 4.40 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

À la même sous-habileté évaluée à l'oral (figure 4.41), les sujets masculins ont obtenu une moyenne de 86 % à la question 3b alors que les filles ont obtenu une moyenne de 100 %. À la question 4a, les garçons ont une moyenne de 81 % et les filles, de 67 %. À la question 6b, la moyenne des garçons est 100 % et celle des filles, de 67 %. Tous les élèves ont obtenu le maximum de points à la question 8a, donc une moyenne de 100 % pour les deux sexes. À la question 8b, les garçons ont obtenu une moyenne de 86 % alors que les filles ont obtenu une moyenne de 100 %. Enfin, les moyennes pour la question 10 sont de 95 % chez les garçons et de 100 % chez les filles. À l'épreuve à l'oral, l'analyse descriptive des résultats montre que les garçons ont obtenu des résultats identiques ou supérieurs à ceux obtenus par les filles dans trois questions sur six en ce qui concerne le discernement du point de vue adopté dans le texte.

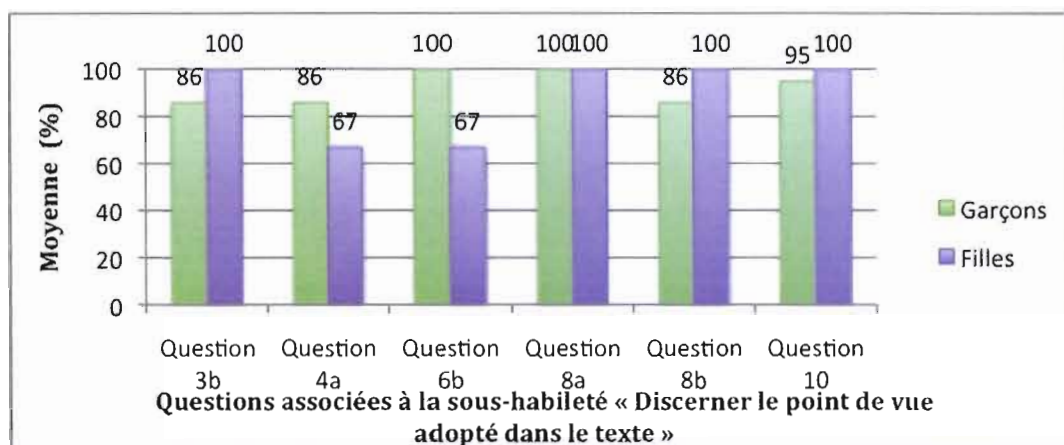


Figure 4.41 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'oral

En ce qui concerne les résultats obtenus à cette sous-habileté par les sujets appariés (figure 4.42), nous remarquons que les garçons évalués à l'oral dépassent les garçons évalués à l'écrit dans tous les cas. Du côté des sujets féminins, les résultats sont très hétérogènes. Dans la première paire (EE02-EO04), le sujet de l'épreuve à l'écrit a obtenu le résultat le plus élevé. Dans la deuxième paire (EE03-EO03), les deux sujets ont obtenu le même résultat. Et dans la troisième paire (EE05-EO09), le sujet de l'épreuve à l'oral a dépassé le sujet de l'épreuve à l'écrit. En somme, dans six cas sur sept (EE01-EO06, EE07-EO01, EE26-EO10, EE15-EO07, EE03-EO03 et EE05-EO09), l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets évalués à l'oral obtiennent un résultat identique ou supérieur à celui obtenu par les sujets évalués à l'écrit.

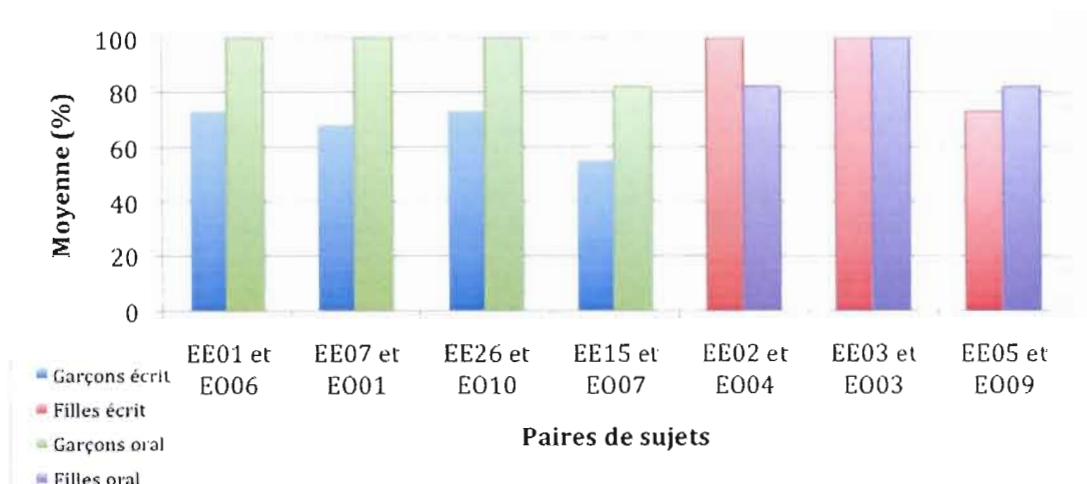


Figure 4.42 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 3b, la première associée à cette habileté, était formulée de cette façon : « En vous référant aux paragraphes 41 à 52 de la nouvelle *La moustache*, dites pourquoi l'attitude de l'aide-soignante offusque Mike » (figure 4.43). Des 32 sujets des deux groupes, 28 ont obtenu la note maximale de quatre points et quatre élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 19 ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 86 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, neuf ont obtenu quatre points. En somme, presque la même proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

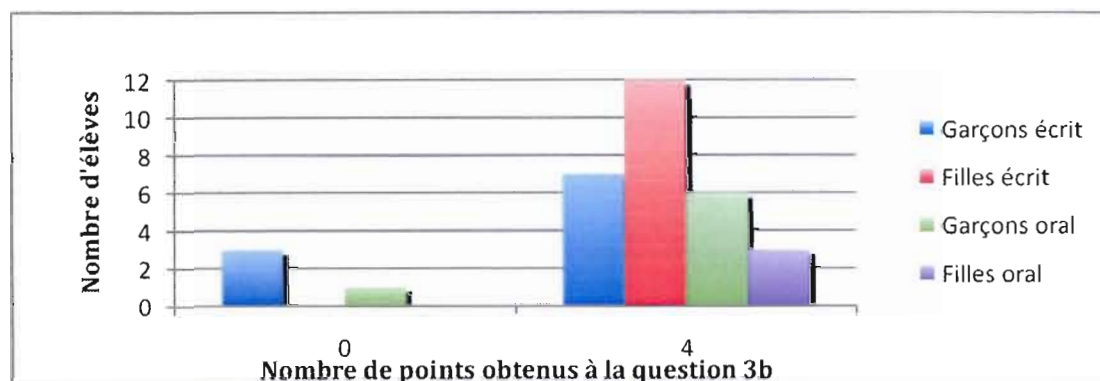


Figure 4.43 Nombre de points obtenus à la question 3b selon le sexe et le type d'épreuve

La question 4a, la deuxième de cette habileté, était quant à elle formulée de cette façon : « Dans l'extrait de *La gloire de mon père*, Marcel se rend chez un brocanteur avec son père. Quel trait de caractère du père est mis en relief au cours de cette visite? Justifiez votre réponse » (figure 4.44). À la lumière des résultats des 32 sujets des deux groupes, nous remarquons que 28 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points, 3 élèves ont obtenu 2 points et un élève n'a obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 21 ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 96 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, sept ont obtenu quatre points. Bref, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit que de sujets évalués par l'épreuve à l'oral a réussi cette question.

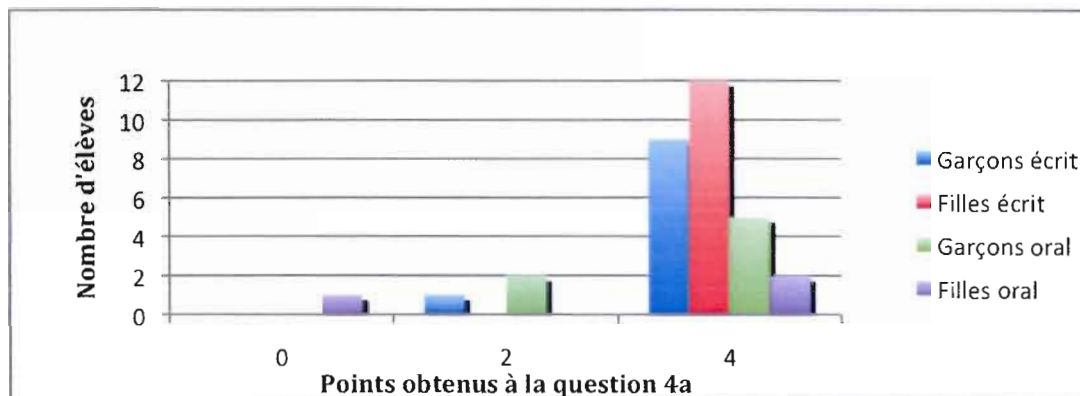


Figure 4.44 Nombre de points obtenus à la question 4a selon le sexe et le type d'épreuve

La question 6b, la troisième de cette habileté, était formulée de cette façon : « Selon vous, pourquoi Mike se rase-t-il la moustache à la fin du récit » (figure 4.45). Des 32 sujets des deux groupes, 31 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points et un élève n'a obtenu aucun point. Tous les 22 sujets du groupe A ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question. Sur les dix sujets du groupe B, neuf ont obtenu quatre points. En somme, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit que de sujets évalués par l'épreuve à l'oral a réussi cette question.

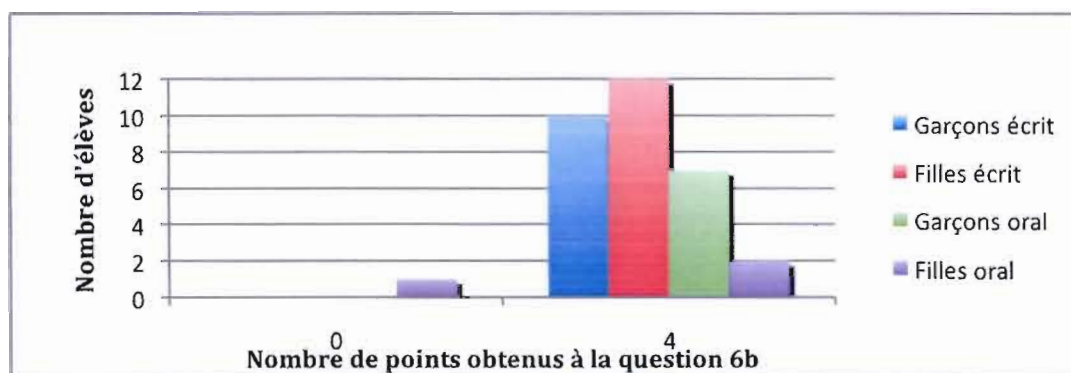


Figure 4.45 Nombre de points obtenus à la question 6b) selon le sexe et le type d'épreuve

La question 8a, la quatrième de cette habileté, était formulée de cette façon : « Dans l'extrait de *La gloire de mon père*, comment l'auteur parvient-il à raconter l'histoire avec une note d'humour? » (figure 4.46). À la lumière des résultats des 32 sujets des deux groupes, nous remarquons que 30 élèves ont obtenu la note maximale de 2 points et 2 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 20 ont obtenu deux points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 91 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, tous ont obtenu deux points. Donc, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

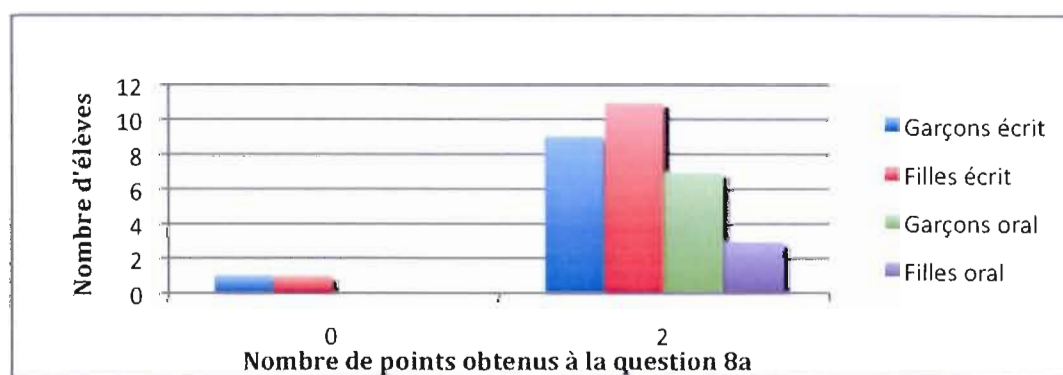


Figure 4.46 Nombre de points obtenus à la question 8a selon le sexe et le type d'épreuve

La question 8b, l'avant-dernière question associée à cette habileté, était formulée de cette façon : « Relevez un passage qui illustre comment il y parvient » (figure 4.47). Des 32 sujets des 2 groupes, nous remarquons que 28 élèves ont obtenu la note maximale de 2 points et 4 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 19 ont obtenu 2 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 86 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, neuf ont obtenu deux points. En somme, presque la même proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

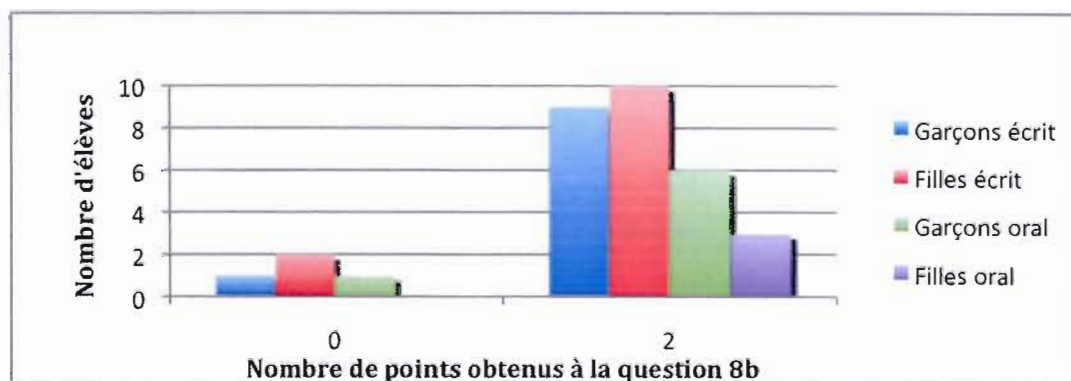


Figure 4.47 Nombre de points obtenus à la question 8b selon le sexe et le type d'épreuve

Enfin, la question 10 était formulée de cette façon : « Dans la nouvelle *La moustache*, l'auteur utilise différents moyens qui pourraient permettre à une adolescente ou à un adolescent de s'identifier à Mike. Nommez-en deux et illustrez chaque moyen par un extrait du texte » (figure 4.48). Sur les 32 sujets, 23 élèves ont obtenu la note maximale de 6 points, un élève a obtenu 5 points, un élève a obtenu 4 points, quatre élèves ont obtenu 3 points et 3 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 15 ont obtenu 4 points et plus, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 68 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, tous ont obtenu quatre points ou plus. Bref, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets à évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

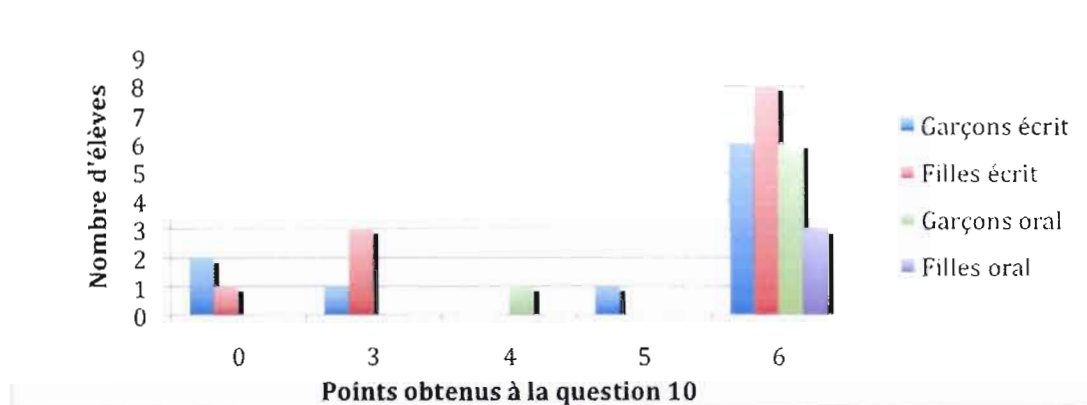


Figure 4.48 Nombre de points obtenus à la question 10 selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.4 Les résultats obtenus à l'habileté *Réagir au texte*

À la quatrième habileté, appelée *Réagir au texte* (figure 4.49), la moyenne des sujets de l'épreuve à l'écrit est de 63.3 % pour les garçons et de 79.2 % pour les filles. À l'oral, la moyenne des garçons est de 88 %, le meilleur résultat pour cette habileté, et celle des filles est de 83 %. Ce sont les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit qui ont le moins bien réussi à ce type de questions.

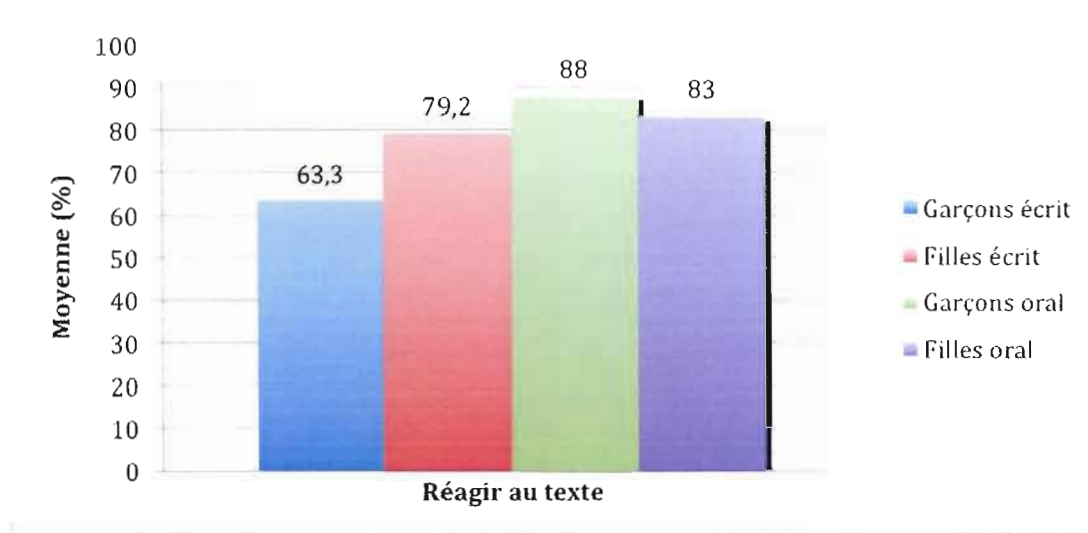


Figure 4.49 Les résultats obtenus à l'habileté *Réagir au texte* selon le sexe et le type d'épreuve

Quant aux résultats obtenus par les sujets appariés (figure 4.50), nous observons que chez les sujets masculins, ceux de l'épreuve à l'oral dépassent ceux de l'épreuve à l'écrit dans deux cas sur quatre (EE01-EO06 et EE26-EO10). Dans les deux autres cas (EE07-EO01 et EE15-EO07), les sujets ont obtenu le même résultat. Du côté des sujets féminins, les filles de l'épreuve à l'écrit dépassent celles de l'épreuve à l'oral dans deux cas sur trois (EE03-EO03 et EE05-EO09). Dans le troisième cas (EE02-EO04), le sujet de l'épreuve à l'oral a dépassé le sujet de l'épreuve à l'écrit. Bref, en réponse aux questions de l'habileté *Réagir au texte*, l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets évalués par l'épreuve à l'oral ont obtenu des résultats supérieurs ou identiques à ceux obtenus par les sujets évalués par l'épreuve à l'écrit dans cinq cas sur sept.

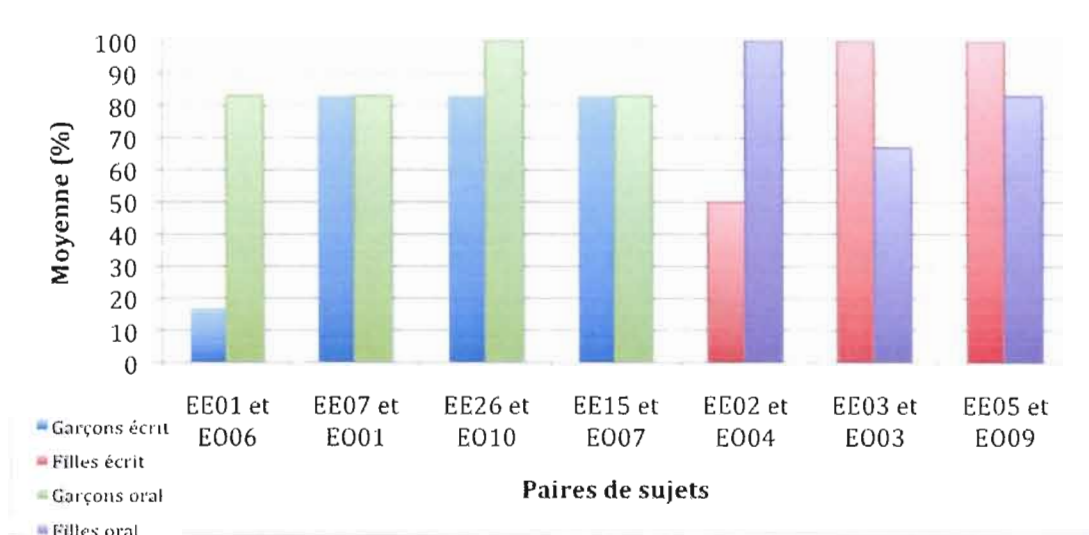


Figure 4.50 Les résultats obtenus par les sujets appariés à l'habileté *Réagir au texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La sous-habileté *Se situer par rapport au texte*, la seule qui fait partie de l'habileté *Réagir au texte*, est composée de deux questions (figure 4.51). Les sujets masculins de l'épreuve à l'écrit ont obtenu une moyenne de 50 % à la question 7b alors que les filles ont obtenu une moyenne de 62,5 %. À la question 12, la moyenne des garçons est de 70 % et celle des filles, de 87,5 %. Les filles ont donc dépassé les garçons dans les deux questions qui concernent le rapport au texte.

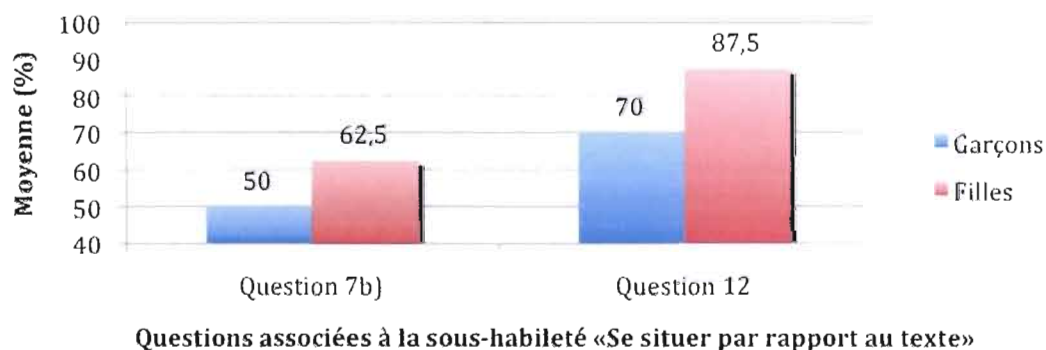


Figure 4.51 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Se situer par rapport au texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

Lors de l'évaluation à l'épreuve à l'oral de la même sous-habileté (figure 4.52), les garçons ont obtenu une moyenne de 64 % à la question 7b alors que les filles ont obtenu une moyenne de 83 %. À la question 12, tous les garçons ont obtenu la note maximale, soit une moyenne de 100 % alors que les filles ont obtenu une moyenne de 83 %. À l'épreuve à l'oral, les garçons ont dépassé les filles dans une question sur deux en ce qui concerne le rapport au texte. À cette sous-habileté, les sujets évalués par l'épreuve à l'oral ont donc obtenu des résultats plus élevés que les sujets évalués par l'épreuve à l'écrit.

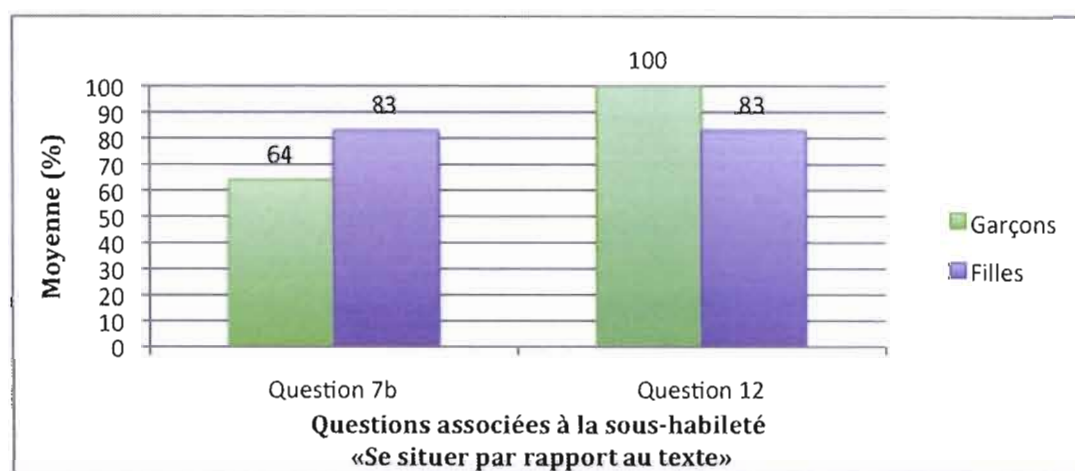


Figure 4.52 Comparaison des résultats moyens obtenus à la sous-habileté *Se situer par rapport au texte* par les garçons et les filles de l'épreuve à l'écrit

Chez les sujets appariés (figure 4.53), les garçons de l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons de l'épreuve à l'écrit dans deux cas sur quatre (EE01-EO06 et EE26-EO10). Dans les deux autres cas (EE01-EO06 et EE26-EO10), les résultats obtenus sont les mêmes peu importe le type d'épreuve. Chez les filles, les sujets de l'épreuve à l'écrit ont obtenu des résultats plus élevés dans deux cas sur trois (EE03-EO03 et EE05-EO09). Dans le troisième cas (EE02-EO04), c'est le sujet de l'épreuve à l'oral qui a obtenu le résultat le plus élevé. En somme, dans cinq cas sur sept (EE01-EO06, EE26-EO10, EE01-EO06, EE26-EO10 et EE02-EO04),

l'analyse descriptive des résultats montre que les sujets évalués par l'épreuve à l'oral obtiennent des résultats identiques ou supérieurs à ceux des sujets évalués par l'épreuve à l'écrit.

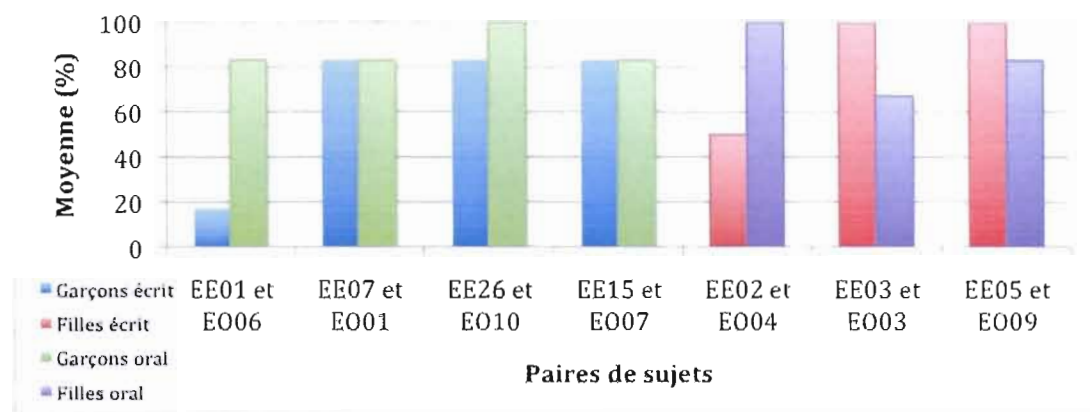


Figure 4.53 Les résultats des sujets appariés à la sous-habileté *Se situer par rapport au texte* selon le sexe et le type d'épreuve

La question 7b, la première de cette sous-habileté, était formulée de cette façon : « Parmi les trois récits proposés, lequel porte le message qui vous semblerait le plus important à transmettre aux jeunes d'aujourd'hui ? Justifiez votre réponse » (figure 4.54). À la lumière des résultats des 32 sujets des 2 groupes, nous remarquons que 9 élèves ont obtenu la note maximale de 4 points, 21 élèves ont obtenu 2 points et 2 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 5 ont obtenu 4 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 23 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, quatre ont obtenu quatre points. Bref, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

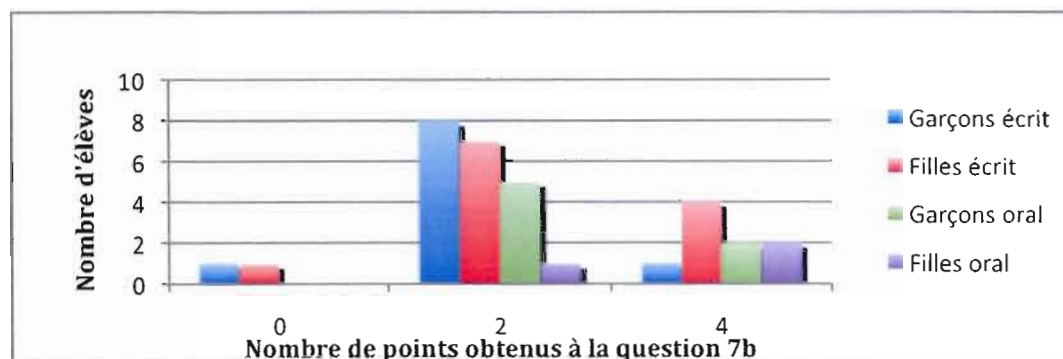


Figure 4.54 Nombre de points obtenus à la question 7b selon le sexe et le type d'épreuve

La question 12, la deuxième évaluant cette sous-habileté, était formulée de cette façon : « Indiquez le texte que vous avez préféré et dites pourquoi en vous appuyant sur l'histoire et la manière d'écrire de l'auteur » (figure 4.55). Des 32 sujets, 26 élèves ont obtenu la note maximale de 8 points, 2 élèves ont obtenu 4 points et 4 élèves n'ont obtenu aucun point. Sur les 22 sujets du groupe A, 17 ont obtenu 8 points, c'est-à-dire qu'ils ont réussi la question, soit 77 % des sujets. Sur les dix sujets du groupe B, neuf ont obtenu huit points. En somme, une plus grande proportion de sujets évalués par l'épreuve à l'oral que de sujets évalués par l'épreuve à l'écrit a réussi cette question.

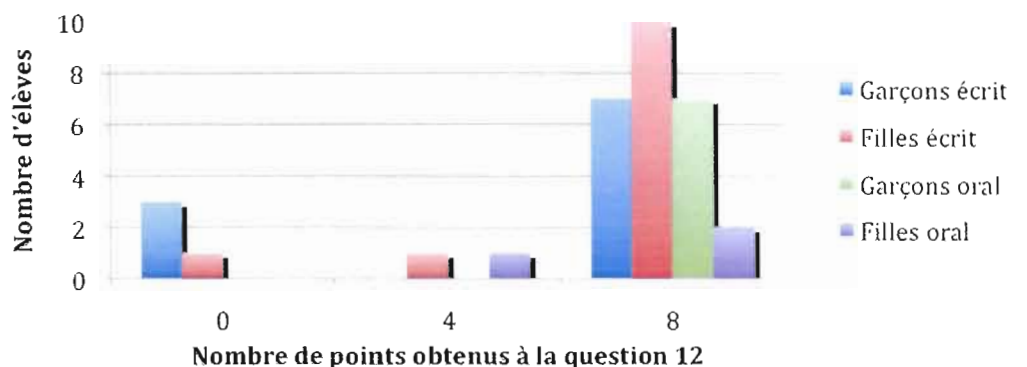


Figure 4.55 Nombre de points obtenus à la question 12 selon le sexe et le type d'épreuve

4.3.5 Synthèse des résultats obtenus aux habiletés évaluées

L'analyse descriptive des résultats montre que dans le cas de deux des quatre habiletés évaluées, *Reconstituer le contenu du texte* et *Réagir au texte*, ce sont les garçons soumis à l'épreuve à l'oral qui obtiennent les résultats les plus élevés. De plus, contrairement aux processus, ces résultats sont semblables entre l'ensemble des sujets et les sujets appariés.

Habilité *Reconstituer le contenu du texte*

L'analyse descriptive des résultats montre que les garçons évalués par l'épreuve à l'oral obtiennent donc, en moyenne, les meilleurs résultats aux questions qui relèvent de l'habileté *Reconstituer le contenu du texte* avec une avance 11.4 % sur les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit. Ces deux groupes sont les seuls à avoir obtenu une moyenne au-dessus de 60 %. Il est donc clair que cette habileté a particulièrement posé problème aux garçons évalués par l'épreuve à l'écrit. Quant aux filles évaluées par l'épreuve à l'oral, le petit nombre de sujets nous permet difficilement de nous prononcer.

Habileté *Réagir au texte*

Ensuite, les garçons évalués par l'épreuve à l'oral ont également la meilleure moyenne à l'habileté *Réagir au texte*. À ce regroupement de questions, la moyenne de leurs résultats ne dépasse cependant que de 5 % celle des filles évaluées par l'épreuve à l'écrit. Les faits saillants à cette habileté résident ailleurs que dans cette avance somme toute minime. En effet, il nous importe de souligner qu'à cette habileté, tous les sujets masculins évalués par l'épreuve à l'oral et appariés ont dépassé leur vis-à-vis évalué par l'épreuve à l'écrit. De plus, l'écart entre la moyenne de l'ensemble des garçons évalués par l'épreuve à l'écrit et celle des garçons évalués par l'épreuve à l'oral est de 24.7 %. Enfin, il est important de souligner qu'à cette habileté, les moyennes des sujets évalués par l'épreuve à l'oral sont plus élevées que celles des sujets évalués par l'épreuve à l'écrit, et ce, peu importe le sexe. Nous croyons donc que le passage d'une évaluation écrite à une évaluation orale favorise, particulièrement chez les garçons, l'expression d'une réaction au texte de plus grande qualité.

Habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte*

À l'habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte*, les garçons évalués par l'épreuve à l'oral et les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit obtiennent les mêmes moyennes, soit respectivement 92 % et 92.3 %. Bien que les garçons évalués par l'épreuve à l'oral n'aient pas dépassé les filles, l'équilibre est à tout le moins atteint, ce qui n'est pas le cas lorsque les garçons et les filles sont évalués par l'épreuve à l'écrit. De plus, le résultat moyen des garçons évalués par l'épreuve à l'oral est plus élevé de 7.5 % par rapport à celui des garçons évalués par l'épreuve à l'écrit, ce qui marque une certaine amélioration quant à la qualité de la compréhension exprimée. Enfin, cette amélioration nous apparaît confirmée par le fait que dans toutes les paires de sujets masculins, les garçons évalués par l'épreuve à l'oral ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit.

Habileté *Reconstituer l'organisation du texte*

En ce qui concerne l'habileté *Reconstituer l'organisation du texte*, l'analyse descriptive des résultats montre que ce sont les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit qui obtiennent le meilleur résultat moyen. Elles sont suivies par les garçons évalués par l'épreuve à l'écrit et ceux évalués par l'épreuve à l'oral, avec une moyenne respective de 66.1 % et de 65.7 %. Nous pouvons donc dire que le fait d'évaluer cette habileté par une épreuve à l'oral ou par une épreuve à l'écrit n'a pas d'impact sur la réussite des garçons. Cependant, la situation est un peu différente lorsque nous observons les résultats des sujets appariés : trois garçons évalués par une épreuve à l'oral sur quatre dépassent leur vis-à-vis évalué par une épreuve à l'écrit. En considérant ces deux points, nous pouvons donc affirmer que sans améliorer de façon nette la qualité de la capacité à reconstituer l'organisation du texte, l'évaluation par une épreuve à l'oral, à tout le moins, n'a pas eu de conséquence négative sur la réussite des garçons dans le contexte de cette recherche.

En somme, au regard des quatre habiletés évaluées par l'épreuve choisie, nous arrivons à la constatation que le fait d'évaluer par une épreuve à l'oral a permis aux garçons d'obtenir des résultats supérieurs et leur a permis, dans le cas d'une habileté, de maintenir un résultat équivalent. De plus, pour deux habiletés sur quatre, l'évaluation par une épreuve à l'oral a permis aux garçons de surpasser les filles, une situation inusitée lorsqu'il est question de compréhension en lecture.

4.4 Discussion des résultats

L'expérimentation que nous avons menée auprès de 32 élèves de 5^e secondaire en classe de français nous a fourni des résultats qui nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche.

Par la comparaison des résultats obtenus grâce à nos deux protocoles d'expérimentation, nous avons pu vérifier si les garçons de 5^e secondaire de notre recherche exprimaient mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondaient oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondaient par écrit, sans être en mesure de déterminer si ces résultats sont statistiquement significatifs. Parmi tous les résultats obtenus, tant de la part des sujets masculins que de la part des sujets féminins, plusieurs soulignent l'avantage que pourrait représenter l'évaluation par une épreuve à l'oral pour les garçons lorsqu'il est question de la compréhension en lecture. Ainsi, le changement apporté à l'une des variables du modèle interactif de Kintsch et van Djick (1978), ici la variable *contexte*, a des conséquences sur l'obtention de résultats supérieurs à une évaluation en lecture, comme le soulignent Irwin (1986/1991) et Giasson (1990 ; 2007). Ces résultats nous ont d'abord permis d'apprendre qu'en proportion davantage de sujets évalués par une épreuve à l'oral ont amélioré leurs résultats par rapport à leur moyenne annuelle en lecture que de sujets évalués par une épreuve à l'écrit. Nous avons également appris que lorsque nous considérons les résultats obtenus à l'évaluation des macroprocessus, la meilleure moyenne est obtenue par les garçons évalués par une épreuve à l'oral, alors que dans l'évaluation à l'écrit, ce sont les filles qui obtiennent la meilleure moyenne. Toujours de façon proportionnelle, notre recherche montre que les garçons évalués par une épreuve à l'oral obtiennent la meilleure moyenne lors de l'évaluation des processus d'élaboration, contrairement à l'épreuve à l'écrit à laquelle les filles réussissaient mieux. De plus, l'évaluation des processus d'intégration nous apprend que même si les garçons évalués par une épreuve à l'oral ne rejoignent ni ne dépassent

sent les filles évaluées par une épreuve à l'écrit, les résultats de ceux-ci s'améliorent de façon appréciable par rapport aux résultats des garçons évalués par une épreuve à l'écrit. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'analyse descriptive des résultats montre que les garçons soumis à l'épreuve à l'oral aux trois processus évalués sont tous en moyenne supérieurs à ceux obtenus par les garçons soumis à l'épreuve à l'écrit, sans que la signifiante statistique n'ait pu être établie. Ces résultats rejoignent les conclusions de Hurley (2006), ainsi que celles de Heiman et Precel (2003). Quant aux résultats obtenus par les filles, le trop petit nombre de sujets nous permet difficilement de les comparer.

Notre recours à l'appariement de sujets nous a permis de comparer les résultats de quatorze sujets, trois paires de sujets féminins et quatre paires de sujets masculins, comparables sur les plans des résultats scolaires en français et en âge. Cette analyse nous a appris qu'en ce qui concerne les trois processus évalués par l'épreuve, dans la majorité des cas, les sujets évalués par une épreuve à l'oral ont obtenu des résultats plus élevés que les sujets évalués par une épreuve à l'écrit ou ont obtenu des résultats identiques. Aussi, nous avons appris que c'est à l'évaluation des processus d'intégration, qui permettent la compréhension des inférences et des relations nécessaires à la compréhension du texte (Giasson, 1990 ; Irwin, 1986/1991), que les effets de l'évaluation par une épreuve à l'oral sont les plus positifs, particulièrement pour les garçons.

L'analyse descriptive des résultats montre que pour deux des habiletés évaluées par l'épreuve de compréhension en lecture, soit *Reconstituer le contenu du texte* et *Réagir au texte*, l'évaluation par une épreuve à l'oral permet aux garçons d'obtenir des moyennes supérieures à celles obtenues par les filles évaluées par une épreuve à l'écrit de type traditionnel. Bien que cette avance ne soit pas importante et que sa signifiante statistique n'ait pas été déterminée, elle permet de mettre en lumière un moyen d'évaluation qui, dans le cadre de notre recherche, a avantage les garçons.

Pour la troisième habileté, celle qui évalue le fait de discerner le point de vue adopté dans le texte, nos données nous ont montré que sans dépasser les filles, les garçons évalués par une épreuve à l'oral ont rattrapé ces dernières et ont donc montré une meilleure compréhension que les garçons évalués par une épreuve à l'écrit. Enfin, à la dernière habileté qui est de *Reconstituer l'organisation du texte*, l'analyse descriptive des résultats montre qu'il n'y avait pas de progrès chez les garçons évalués à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En fait, pour cette habileté, les garçons évalués par une épreuve à l'oral ont obtenu des résultats moins élevés. Cependant, nous avons également appris que la situation est moins tranchée en ce qui concerne les sujets appariés, ce qui nous fait dire qu'en moyenne l'évaluation par une épreuve à l'oral de l'habileté *Reconstituer l'organisation du texte* n'a pas défavorisé les garçons, mais ne leur a pas permis d'obtenir des résultats supérieurs à cette habileté.

Grâce aux résultats que nous avons obtenus à l'aide de nos instruments de recherche, soit l'épreuve administrée par une épreuve à l'écrit et par une épreuve à l'oral, le tableau de spécification ainsi que le tableau de correspondance entre les processus et les habiletés, nous pouvons affirmer avoir atteint notre objectif de recherche. En effet, nous avons vérifié si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit et, par le fait même, nous avons apporté une réponse à notre question de recherche qui demandait si, dans un contexte d'évaluation de la compréhension en lecture de textes narratifs, les garçons de 5^e secondaire obtiennent de meilleurs résultats lorsque que l'évaluation se fait sous forme d'une épreuve à l'oral plutôt que d'une épreuve à l'écrit.

CONCLUSION

Dans la dernière décennie, les vastes études nationales et internationales qui se sont intéressées à la performance en lecture des élèves ont montré que les filles réussissent mieux que les garçons. De plus, les nouveaux programmes de formation et les plans d'action implantés dans les écoles du Québec ont cherché à mettre l'accent sur la réussite du plus grand nombre et cela, entre autres, par la mise en place de pratiques d'enseignement et d'évaluation différenciées pour tenir compte des particularités des élèves. La lecture, plus particulièrement le rapport que les garçons y entretiennent, occupe une place importante au sein de ces préoccupations. Plusieurs chercheurs, auteurs et enseignants s'y sont intéressés et s'y intéressent toujours. En réalisant notre recherche, nous avons tenté de vérifier si les garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils sont évalués par une épreuve à l'oral plutôt que par une épreuve à l'écrit.

Pour ce faire, nous avons utilisé des données recueillies auprès de 32 élèves issus de deux groupes d'une école secondaire privée de la région de Montréal. Les élèves ont été soumis à une épreuve de compréhension en lecture conçue par le MELS en 2006 portant sur trois textes et extraits de textes narratifs et contenant 17 questions et sous-questions qui relevaient des macroprocessus, des processus d'élaboration et des processus d'intégration, tels que définis par Irwin (1986/1991) et Giasson (1990). Cette même épreuve évaluait également quatre des habiletés définies dans le *Programme québécois de français langue d'enseignement au secondaire* de 1995 : *Reconstituer le contenu du texte*, *Reconstituer l'organisation du texte*, *Discerner le point de vue adopté dans le texte* et *Réagir au texte*. Vingt-deux élèves, 12 filles et 10 garçons, ont été évalués à l'écrit et 10 autres élèves, 7 garçons et 3 filles, l'ont été à l'oral. Quatorze sujets, 8 garçons et 6 filles, ont été appariés en fonction des critères du sexe, de l'âge, de la moyenne annuelle en français et de la moyenne annuelle en lecture.

L'analyse descriptive des résultats montre qu'aux questions relevant des macroprocessus et des processus d'élaboration, les garçons évalués par une épreuve à l'oral obtiennent des résultats plus élevés que les garçons évalués par une épreuve à l'écrit et même, dans une moindre mesure, que ceux obtenus par les filles évaluées par une épreuve à l'écrit. Quant aux questions relevant des processus d'intégration, les garçons évalués à l'oral ne dépassent pas les filles évaluées par une épreuve à l'écrit, ni ne les rejoignent, mais ils dépassent tout de même les garçons qui ont été évalués par une épreuve à l'écrit. Du point de vue de l'évaluation des processus liés à la compréhension en lecture, l'évaluation par une épreuve à l'oral plutôt que par une épreuve à l'écrit permet donc aux garçons de mieux exprimer leur compréhension et, par le fait même, d'obtenir des résultats plus élevés.

Notre recherche montre également que lorsque la compréhension en lecture est observée à travers les différentes habiletés évaluées par l'épreuve à laquelle les élèves ont été soumis, la performance des garçons évalués par une épreuve à l'oral dépasse celle des filles évaluées par une épreuve à l'écrit pour l'habileté *Reconstituer le contenu du texte* et pour l'habileté *Réagir au texte*. Les résultats montrent également que l'évaluation par une épreuve à l'oral permet aux garçons de rattraper les filles évaluées par une épreuve à l'écrit, par l'obtention de résultats similaires, à l'habileté *Discerner le point de vue adopté dans le texte*. Enfin, les résultats obtenus à l'habileté *Reconstituer l'organisation du texte* montrent que les filles évaluées par une épreuve à l'écrit continuent de mieux performer, même lorsque les garçons sont évalués par une épreuve à l'oral. En fait, l'évaluation par une épreuve à l'oral de cette habileté ne permet pas aux garçons, dans le contexte de notre recherche, de mieux réussir à exprimer leur compréhension. Cependant, il ne faut pas oublier que même si notre recherche a décrit les résultats aux processus et aux habiletés en les décomposant, dans la réalité de l'élève, ces processus et ces habiletés sont opérationnalisés de façon simultanée et interactive (Irwin, 1986/1991). En ce sens, il faut percevoir la compréhension en lecture comme un tout complexe.

En somme, cette étude a permis de constater que l'évaluation de réponses exprimées oralement lors d'une épreuve de compréhension de textes narratifs peut profiter aux garçons et leur permettre de mieux exprimer leur compréhension que lorsqu'ils sont évalués à partir de leurs réponses exprimées par une épreuve à l'écrit. À cet effet, les résultats vont plutôt dans le sens de certaines des conclusions de Hurley (2006) et de Heiman et Precel (2003). De plus, cette recherche a souligné le fait qu'une évaluation par une épreuve à l'oral plutôt que par une épreuve à l'écrit ne pénalise pas les filles, ce qui en fait un moyen d'évaluation qui pourrait être considéré pour tous les élèves, quel qu'en soit le sexe.

Nous sommes consciente que les résultats de notre recherche sont exploratoires, ne concernent que 32 élèves de cinquième secondaire issus d'une même école et qu'ils ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves québécois. Toutefois, nous croyons que ces résultats ouvrent une porte sur l'étude plus approfondie de différentes pratiques d'évaluation différenciées destinées à l'ensemble des élèves, mais plus particulièrement aux garçons. Enfin, nous espérons que nos résultats pourront contribuer à soutenir les enseignants dans leurs pratiques évaluatives et stimuleront la recherche en didactique de la lecture.

APPENDICE A
LES TEXTES À LIRE

Activités préparatoires



Première activité : réflexion



a) Nommez deux personnes qui vous ont influencé favorablement dans votre vie.

[illegible]

b) Que vous ont-elles apporté?

[illegible]

Deuxième activité : prise de notes



- a) Lisez les textes présentés dans ce cahier et annotez-les selon les stratégies que vous jugez les plus pertinentes.
- b) Remplissez le tableau suivant afin de mieux comparer les trois textes.

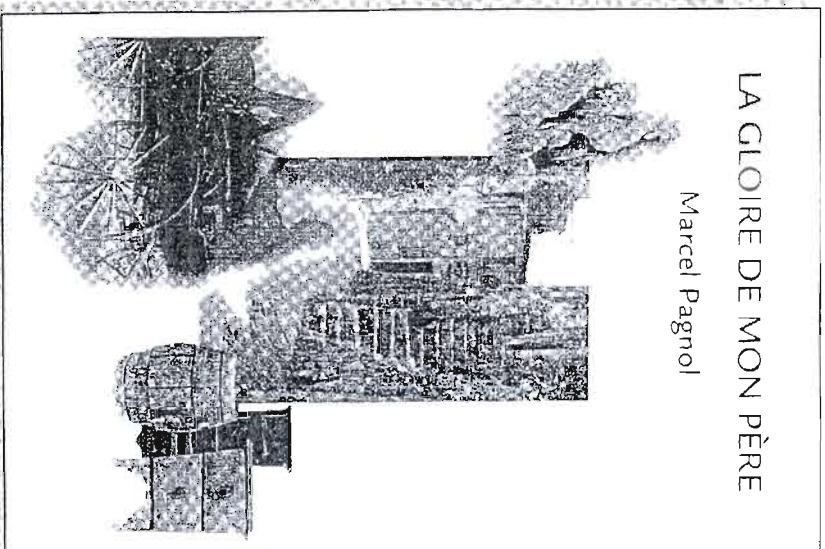
| Textes | Caractéristiques des personnages qui influent sur le déroulement du récit | Relations entre les personnages |
|---|---|---------------------------------|
| <i>La gloire de mon père</i> de Marcel Pagnol | | |
| <i>Les cerfs-volants</i> de Romain Gary | | |
| <i>La moustache</i> de Robert Cormier | | |

| Textes | Réflexions que suggère chaque texte | Manière d'écrire de l'auteur | Autres observations |
|---|--|---------------------------------|---------------------|
| <i>La gloire de mon père</i> de Marcel Pagnol | | | |
| <i>Les cerfs-volants</i> de Romain Gary | | | |
| <i>La moustache</i> de Robert Cormier | | | |



LA CLOIRE DE MON PÈRE

Marcel Pagnol



Quelques notes sur l'auteur

Marcel Pagnol naît dans le sud de la France, en 1895.

Après des études de lettres, il touche à l'enseignement avant d'écrire des pièces de théâtre dont certaines, comme *Marius* (en 1929), connaissent beaucoup de succès. Il se lance ensuite dans la rédaction de scénarios pour le cinéma. En parallèle, il rédige des romans. Il devient membre de l'Académie française en 1946.

Vers la fin des années 50, il publie, sous forme romancée, ses souvenirs d'enfance, qui lui assurent une grande popularité. L'un de ces récits, *La cloire de mon père*, paraît en 1957.

Marcel Pagnol meurt à Paris, en 1974.

Propos inspirés du
Nouveau dictionnaire des auteurs, volume 2, Paris,
Robert Laffont, 1994, p. 2403-2404



LA GLOIRE DE MON PÈRE

Jeune l'extrait qui suit, Marcel Pagnot raconte, sous forme romancée, un épisode de son enfance

1 Un beau soir du mois d'avril, je rentrerais de l'école avec mon père
et Paul. C'était un mercredi, le plus beau jour de la semaine, car nos
2 jours ne sont beaux que par leur lendemain
3 — Crapaud, j'aurai besoin de toi demain matin.
4 — Pour quoi faire?
5 — Tu le verras bien. C'est une surprise
6 — Moi aussi, tu as besoin de moi? demanda Paul, inquiet.
7 — Bien sûr, dit mon père. Mais Marcel viendra avec moi, et toi tu
resteras à la maison, pour surveiller la femme de ménage, qui va
balayer la cave. C'est très important.
8 — Moi d'habitude, dit Paul, j'ai peur d'aller dans la cave.
Mais avec la femme de ménage, je n'aurai pas peur.
9 Le lendemain, vers huit heures, mon père vint me réveiller, en
imitant une sonnerie de clairon, puis il réjeta mes couvertures au
10 pied de mon lit.
11 — Il faut que tu sois prêt dans une demi-heure. Je vais me raser
12 Je frotais mes yeux à poings fermés, je m'étirai, je me levai
Paul avait disparu sous ses draps, il n'en sortait qu'une boucle de
cheveux dorés.

13 Le jeudi était un jour de grande toilette, et ma mère prenait ces
choses-là très au sérieux. Je commençai par m'habiller des pieds à
la tête, puis je fis semblant de me laver à grande eau : c'est à dire que
vingt ans avant les bruiteurs de la radiodiffusion, je composais la
symphonie des bruits qui suggèrent une toilette.
14 J'ouvris d'abord le robinet du lavabo, et je le mis adroitement dans
une certaine position qui faisait couler les tuyaux, ainsi mes parents
seraient informés, du début de l'opération.
15 Pendant que le jet d'eau bouillonnait bruyamment dans la cuvette,
je regardais à bonne distance.
16 Au bout de quatre ou cinq minutes, je tournai brusquement le
robinet, qui produisit sa fermeture en faisant, d'un coup de heurt,
trembler la cloison.
17 J'attendis un moment, que l'emploi à me couler. Alors je fis
sonner sur le carreau le petit tub de tête et je rouvris le robinet —
mais lentement, à très petits coups. Il siffla, miaula et reprit le rou-
lement saccadé. Je le laissai couler une bonne minute, le temps de
lire une page des *Pieds Nickelés*. Au moment même où l'*Argenteuil*,
après un croche-pied à l'agent de police, prenait la fuite au-dessus
de la mention « À suivre », je le refermai brusquement.
18 Mon succès fut complet, car j'obtins une double détonation, qui
fit onduler le tuyau.
19 Encore un choc sur la tête du tub et j'eus terminé, dans le défilé
prescrit, une toilette plausible, sans avoir touché une goutte d'eau.

20 Je trouvais mon père assis devant la table de la salle à manger.
Il était en train de compter de l'argent en face de lui, ma mère
buvait son café. Ses nattes noires, qui avaient des reflets bruns
pendaient jusqu'à terre derrière sa chaise. Mon café au lait était vert.
Elle me demanda



- 1 Tu t'es lavé les pieds?
- 2 — Comme je savais qu'elle attachait une importance particulière à
3 cette opération futile, et dont la nécessité ne paraissant inexplicable
4 (puisque les pieds, ça ne se voit pas), je répondis avec assurance
5 — Tous les deux.
- 6 — Tu t'es coupé les ongles?
- 7 Il me semblait que t'avais vu t'en occuper, confirmant la réalité du geste.
- 8 — Non, dis-le, je n'y ai pas pensé. Mais je les ai taillés dimanche.
- 9 — Bien, dit-elle.
- 10 Elle parut satisfaite. Je le fus aussi.
- 11 Pendant que je croquais mes tartines, mon père dit :
- 12 — Tu ne sais pas où nous allons? Eh bien, voilà. Ta mère a besoin
13 d'un peu de campagne. J'ai donc loué, de moitié avec l'oncle Jules,
14 une villa dans la colline, et nous y passerons les grandes vacances.
- 15 Je fus émerveillé.
- 16 — Et où est-elle, cette villa?
- 17 — Loins de la ville, au milieu d'un pin.
- 18 — C'est très loin?
- 19 — Oh oui, dit ma mère. Il faut prendre le tramway, et marcher
20 ensuite pendant des heures.
- 21 — Alors, c'est sauvage?
- 22 — Assez, dit mon père. C'est juste au bord d'un désert de garrigue,
23 qui va d'Aubagne jusqu'à Aix. Un vrai désert!
- 24 Paul arrivait, pieds nus, pour savoir ce qui se passait et il demanda
- 25 — Est-ce qu'il y a des chameaux?
- 26 — Non, dit mon père. Il n'y a pas de chameaux.
- 27 — Et des rhinocéros?
- 28 — Je n'en ai pas vu.
- 29 J'allais poser mille questions, lorsque ma mère me dit
- 30 — Mange.
- 31 En comme j'oubliais ma tartine, elle poussa ma main vers ma tartine.
- 32 Puis, elle se tourna vers Paul
- 33 — Toi, va d'abord mettre les panaches, sinon tu vas nous faire
34 encore une angine. Allez, file!
- 35 Il fila.
- 36 Je demandai
- 37 — Alors, tu m'emmènes dans la colline, ce matin?
- 38 — Mont dit-il. Pas encore! Cette villa est toute vide, et il va falloir
39 la meubler. Seulement, les meubles neufs coûtent très cher. alors,
40 nous allons ce matin chez le brocanteur des Quatre-Chemins.
- 41
- 42 Mon père avait une passion : l'achat des vieilleries et des
43 brocanteurs.
- 44 Chaque mois, lorsqu'il revenait de « toucher son mandat » à la
45 mairie, il rapportait quelques merveilles : une muselière enroulée
46 (0 fr 50), un compas d'ouvrier égyptien (1 fr 50), un archet de comte
47 basse (1 fr.), une scie de chirurgien (2 fr.), une longue-vue de
48 marine où l'on voyait tout à l'envers (3 fr.), un couteau à sculpter (2 fr.),
49 un cor de chasse un peu oxydé, avec une embouchure de bronze
50 bonne (3 fr.), sans parler d'objets mystérieux, dont personne n'avait
51 jamais pu trouver l'usage, et qui traînaient un peu partout dans
52 la maison.
- 53 Ces objets inconnus étaient, pour Paul et pour moi, une véritable
54 fête. Ma mère ne partageait pas notre enthousiasme. Elle regardait,
55 stupéfaite, l'arc des îles Fidji, ou l'alimètre de précision, dont





l'aiguille, montée un jour à 4 000 mètres (à la suite d'une ascension du mont Blanc, ou d'une chute dans un escalier) n'en voulait jamais redescendre.

55 Alors, elle disait avec force : « Surtout, que les enfants ne touchent pas à ça ! »

56 Elle courait à la cuisine, et revenait avec de l'alcool, de l'eau de Javel, des cristaux de soude, et elle frottait soigneusement ces objets.

57 Il faut dire qu'à cette époque, les microbes étaient tout neufs, puisque le grand Pasteur venait à peine de les inventer, et elle les imaginait comme de très petits tiges, prêts à nous dévorer par l'intérieur.

58 Tout en secouant le cor de chasse, qu'elle avait rempli d'eau de Javel, elle disait, d'un air navré :

59 — Je me demande, mon pauvre Joseph, ce que tu veux faire de cette salété !

60 Le pauvre Joseph, trompé, répondait simplement :

61 — Trois francs !

62 J'ai compté, plus tard que ce qu'il achetait, ce n'était pas l'objet c'était son prix.

63 — Et bien, voilà trois francs de gaspilles !

64 — Mais, ma chère, si tu voulais fabriquer ce cor de chasse, pense à l'achat du cuivre, pense à l'outillage spécial qu'il te faudrait, pense aux centaines d'heures de travail indispensables pour la mise en forme de ce cuivre.

65 Ma mère haussait doucement les épaules, et on voyait bien qu'elle n'avait jamais songé à fabriquer ce cor de chasse, ni aucun autre.

66 Alors mon père, avec condescendance, disait :

67 — Tu ne le rends pas compte que cet instrument, peut-être inutile par lui-même, est une véritable mine ! Réfléchis une seconde : je scie

le pavillon, et l'habitude un cornet acoustique, un porte-voix de marine, un entonnoir, un pavillon de phonographe, le reste du tube, si je l'enroule en spirale, c'est le serpent d'un alambic. Je puis aussi le redresser pour en faire une sarbacane, ou une conduite d'eau, en cuivre, note bien ! Si je le scie en tranches fines, tu as vingt douzaines d'anneaux de rideaux, si je le perce de cent petits trous, nous avons un collier à boutons, si je l'ajuste à la poignée de lavement, c'est un pistolet à bouchon.

68 Ainsi, devant ses fils émerveillés, et sa chère femme navrée, il transformait l'instrument inutile en mille objets tout aussi utiles, mais plus nombreux.

69 C'est pourquoi ma mère, au seul mot de « brocanteur », avait hoché la tête plusieurs fois, avec un petit air d'inquiétude.

70 Mais elle ne formula pas sa pensée et me dit seulement : « As-tu un mouchoir ? »

71 Assurément, j'avais un mouchoir : il était tout propre, dans ma poche, depuis huit jours.

72 Pour moi, qui savais extraire de mon nez, avec l'ongle de mon index, les matériaux sifflants qui gênaient ma respiration, l'usage du mouchoir ne semblait être une superposition parentale :

73 Il m'arrivait parfois de m'en servir, pour faire briller mes souliers, ou pour essuyer mon banc d'écolier, mais l'idée de souffler du mucus dans cette étoffe délicate, et de renfermer le tout dans ma poche, me paraissait absurde et dégoûtante. Cependant, comme les enfants viennent trop tard pour faire l'éducation des parents, il faut respecter leurs incurables niaises, et ne jamais les chagriner. C'est pourquoi, tirant mon mouchoir de ma poche, et cachant dans ma main une assez belle tache d'encre, je l'agitai comme sur un grain de pavé devant ma chère maman rassurée, et je suivis mon père dans la rue.



4 Là, au bord du trottoir, je vis une petite charrette à bras qui il avait empruntée au voisin. En grosses lettres noires, sur la table, on lisait

BERGOGNAS
BOIS ET CHARRONS

5 Mon père entra dans les brancards, à reculons

6 — J'ai besoin de toi, me dit-il, pour serrer la mécanique quand nous descendrons la rue Tivoli.

7 Je regardai au loin cette rue qui montait vers le ciel par une pente de toboggan.

8 — Mais papa, lui dis-je, elle monte, la rue Tivoli!

9 — Oui, me dit-il. Maintenant, elle monte. Mais je suis presque sûr qu'au retour, elle descendra. Et au retour, nous serons chargés. Pour le moment, installe-toi sur le charretton.

10 Je pris place au beau milieu du plateau, pour en assurer l'équilibre.

11 Ma mère, derrière la grille bombée de la fenêtre, nous regardait partir.

12 — Surtout, dit-elle, prenez garde aux tramways!

13 Sur quoi mon père, pour exprimer sa confiance, poussa un joyeux bémollement, lança deux petites ruades et partit au galop vers l'aventure.



14 Nous nous arrêlâmes au bout du boulevard de la Madeleine, devant une boutique noire. Elle commençait sur le trottoir, qui était encombré de meubles hétéroclites, autour d'une très vieille pompe à incendie à laquelle était accroché un violon.

15 Le maître de ce commerce était très grand, très maigre, et très sale. Il portait une barbe grise, et des cheveux de troubadour sortaient d'un grand chapeau d'artiste. Son air était inclancolique, et il fumait une pipe en terre

16 Mon père lui avait déjà rendu visite et avait retenu quelques « meubles », une commode, deux tables, et plusieurs étagères de morceaux de bois poli qui, selon le brocanteur, devaient permettre de reconstituer six chaises. Il y avait aussi un petit canapé qui perdait ses entrailles comme un cheval de toréador, trois sommiers crevés, des paillasses à moitié vides, un bahut qui n'avait plus ses étagères, une gargoulette qui représentait assez schématiquement un coq et divers ustensiles de ménage que la rouille apparaillait

17 Le brocanteur nous aida à charger tout ce fourmissement sur la charrette à bras, qui avait laissé tomber une béquille, comme l'ont les ânes au printemps. Le tout fut arimé avec des cordes, qu'un long usage avait rendu chevelues. Puis, on fit les comptes. Après une sorte de méditation, le brocanteur regarda fixement mon père et dit

— Ça fait cinquante francs!

— Ho ho! dit mon père, c'est trop cher!

— C'est cher, mais c'est beau, dit le brocanteur. La commode est d'époque!

18 Il montra du doigt cette ruine vermondue

19 — Je le crois volontiers, dit mon père. Elle est certainement d'une époque, mais pas de la nôtre!

20 Le brocanteur prit un air dégoûté et dit :

— Vous aimez tellement le moderne?

— Ma foi, dit mon père, je n'achète pas ça pour un musée. C'est pour m'en servir.

21 Le vieillard parut attristé par cet aveu.

22 — Alors, dit-il, ça ne vous fait rien de penser que ce meuble a peut-être vu la reine Marie-Antoinette en chemise de nuit?

23 — D'après son état, dit mon père, ça ne m'étonnerait pas qu'il ait vu le roi Hérode en caleçons!





- 99 — Là, je vous arrête, dit le brocanteur, et je vais vous apprendre une chose : le roi Hérode avait peut-être des caleçons, mais il n'avait pas de commode! Rien que des coffres à clous d'or, et des espèces de cocottes en bois, je vous le dis parce que je suis honnête.
- 100 — Je vous remercie, dit mon père. Et puisque vous êtes honnête, vous me faites le tout à trente-cinq francs.
- 101 Le brocanteur nous regarda tout à tour, hochla la tête avec un douloureux sourire, et déclara
- 102 — Ça n'est pas possible, parce que je dois cinquante francs à mon propriétaire qui vient encasser à midi.
- 103 — Alors, dit mon père indigné, si vous lui devez cent francs, vous oseriez me les demander?
- 104 — Il faudrait bien! Ou voulez-vous que je les prenne? Remarque, que si je ne devais que quarante francs, je vous demanderais quarante. Si je devais trente, ça serait trente.
- 105 — Dans ce cas, dit mon père, je ferais mieux de revenir demain, quand vous l'aurez payé et que vous ne lui devez plus rien.
- 106 Ah maintenant, ce n'est plus possible! s'écria le brocanteur. Il est onze heures juste. Vous êtes tombé dans ce coup-là : vous n'avez plus le droit d'en sortir. D'ailleurs, je reconnais que vous n'avez pas eu de chance de venir aujourd'hui. Mais quoi! À chacun son destin! Vous, vous êtes jeune et frais, vous êtes droit comme un i, et vous avez deux yeux superbes : tant qu'il y aura des bossus et des boignes, vous n'aurez pas le droit de vous plaindre, c'est cinquante francs!
- 107 — Rien, dit mon père. Dans ce cas, nous allons déclarer ces débris, et nous irons nous servir ailleurs. Petit, détache les cordes!
- 108 Le brocanteur me retint par le bras en criant : « Attendez! »
- 109 Puis il regarda mon père avec une tristesse indignée, secoua la tête, et me dit : « Comme il est violent! »
- 110 Il s'avança vers lui, et parla solennellement :
- 111 — Sur le prix, ne discutons plus : c'est cinquante francs : ça m'est impossible de le raccourcir. Mais nous pouvons peut-être allonger la marchandise.
- 112 Il entra dans sa boutique : mon père me fit un clin d'œil tromphal et nous le suivîmes.
- 113 Il y avait des remparts d'armoiries, des miroirs lépreux, des casques, des pendules, des bêtes empaillées. Il plongea son bras dans ce fouillis, et en retira divers objets
- 114 — Premièrement, dit-il, puisque vous aimez le moderne, je vous donne en plus cette table de nuit en *tôle émaillée*, et ce robuste col de cygne, *niché par galvanoplastie*. Vous ne direz pas que ce n'est pas moderne! Deuxièmement, je vous donne ce fusil arabe damasquiné, qui n'est pas un fusil à pierre, mais à capsule. Admirez la longueur du canon! On dirait une canne à pêche. Et regardez, ajouta-t-il à voix basse, les initiales (en lettres arabes) qui sont gravées sur la crosse!
- 115 Il nous montra des signes, qui avaient l'air d'une poignée de virgules, et chuchota
- 116 — À et K. Avez-vous saisi?
- 117 — Vous allez m'affirmer, dit mon père, que c'est le propre fusil d'Abd el-Kader?
- 118 — Je n'affirme rien, dit le brocanteur avec conviction. Mais on a vu plus fort! À bon entendeur, salut! Je vous donne en plus ce pare-écluse en cuivre découpé, ce parapluie de berger (qui sera comme neuf si vous changez seulement la toile), ce tam-tam de la Côte d'Ivoire — qui est une pièce de *collection* — et ce tor à repasser de tailleur. Est-ce que ça va?
- 119 — C'est honnête, dit mon père. Mais je voudrais aussi cette vieille cage à poules.





120 — Hé hé! dit le brocanteur, je reconnais qu'elle est vieille mais elle peut servir aussi bien qu'une neuve. Enfin, puisque c'est vous, je vous la donne.

121 Mon père lui tendit un billet mauve de cinquante francs. Il le prit gravement, avec un salut de la tête.

122 Enfin, comme nous finissions de glisser notre butin sous les cordes déjà tendues, pendant qu'il rallumait sa pipe, il dit tout à coup

123 — J'ai bien envie de vous faire cadeau d'un lit pour le petit!

124 Il entra dans son magasin, disparut dans la citadelle d'armoires, et reparut, triomphant. Il portait à bout de bras un cadre fait de quatre vieilles solives si mal jointes qu'au moindre effort, ce carré devenait losange. Sur l'un de ces bois, on avait fixé, avec des clous de tapissier, un rectangle de toile de jute, aux bords effilochés, qui pendait comme le drapeau de la misère.

125 — A la vérité, dit-il, il manque un second cadre tout pareil pour former un X avec celui-ci. Avec quatre bouts de bois, vous en verrez la force, et le petit dormira comme un pachà!

126 Il croisa ses bras sur sa poitrine, pencha doucement la tête sur le côté, et feignit de s'endormir avec un sourire béat.

127 Nous lui fîmes de grands remerciements, il en parut touché et, levant sa main droite qui nous présentait une paume noire, il s'écria

128 — Attendez! J'ai encore une surprise pour vous! Et il rentra dans sa boutique en courant. Mais mon père qui avait passé la bricole, démarra brusquement et descendit à bonne allure le boulevard de la Madeleine, tandis que le généreux vieillard, reparti au bord du trottoir, brandissait à bout de bras un immense drapeau de la Croix-Rouge, que nous jugâmes inutile d'aller chercher



129 Lorsque ma mère, qui nous attendait à la fenêtre, vit arriver ce chargement, elle disparut aussitôt pour réparer sur le seul

130 — Joseph, dit-elle selon l'usage, tu ne vas pas renverser toutes ces saletés dans la maison?

131 — Ces saletés, dit mon père, vont être la base d'un mobilier rustique que tu ne te lasserai pas de regarder. Laisse-nous seulement le temps d'y travailler! Mes plans sont faits, et je sais où je vais

132 Ma mère secoua la tête et soupira, tandis que le petit Paul accourait pour aider au déchargement.

133 Nous transportâmes tout le matériel à la cave, où mon père avait décidé d'installer notre atelier.

134 Nos travaux commencèrent par le vol, dont je fus chargé, d'une cuillère en fer battu, dans un tiroir de la cuisine.

135 Ma mère la chercha longtemps, et la retrouva plusieurs fois. Mais elle ne la reconnut jamais, car nous l'avons aplatie à coups de marteau pour en faire une truelle.

136 Avec cet outil, digne de Robinson Crusé, nous scellâmes dans le mur de la cave, deux bouts de fer, reliés par quatre vis à une flagolante table, dont ils assurèrent la stabilité, et qui fut ainsi promue au rang d'ébéli.

137 Nous y installâmes un étau errand, apaisé d'une goutte d'huile. Puis, nous fîmes le classement de l'outillage. Une scie, un marteau, une paire de tenailles, des clous de tailles différentes, mais également tordus par de précédentes extractions, des vis, un tournevis, un rabot, un ciseau à bois.

138 J'admirai ces trésors, ces Machines, que le petit Paul n'osait pas toucher, car il croyait à la méchanceté active des outils pointus ou irascibles, et faisait peu de différence entre une scie et un crocodile. Cependant, il comprit bien que de grandes choses se préparaient, il partit soudain en courant, et nous rapporta, avec un beau sourire,





deux bouts de ficelle, de petits ciseaux en celluloid et un écrou qu'il avait trouvé dans la rue

139 Nous accueillîmes ce complément d'outillage avec des cris d'enthousiasme et de reconnaissance, tandis que Paul rougissait de fierté.

140 Mon père l'installa sur un tabouret de bois, et lui recommanda de n'en jamais descendre.

141 — Tu vas nous être très utile, lui dit-il, parce que les outils ont une grande malice : dès qu'on en cherche un, il le comprend, et il se cache.

142 — Parce qu'ils ont peur des coups de marteau! dit Paul.

143 — Naturellement, dit mon père. Alors, toi, sur ce tabouret, surveille-les bien : ça nous fera gagner beaucoup de temps.



144 Chaque soir, à six heures, je sortais de l'école avec lui, nous rentrions à la maison, en parlant de nos travaux et nous achetions en chemin de petites choses oubliées, de la colle de menuisier, des vis, un pot de peinture, une râpe à bois. Nous nous arrêtions souvent chez le brocanteur, devant notre ami. Là, j'entraîs en pleine fêrie, car j'avais maintenant la permission de fouiller partout. Il y avait tout, dans cette boutique, pourtant, on n'y trouvait jamais ce que l'on cherchait. Venais pour acheter un balai, nous reparions avec un cornet à pédales, ou une saguie, celle-là même — au dire de notre ami — qui avait tué le prince Bonaparte. Dès notre arrivée à la maison, ma mère, selon le rite établi, nous dépouillait de ce butin, me lavait les mains en grande hâte, et brossait nos trophées à l'eau de Javel. Après cette toilette médicale, je plongeais dans l'escalier de la cave, et je trouvais mon père, en compagnie de Paul, dans « l'atelier ».

145 Il était éclairé par une lampe à pétrole : elle était en cuivre un peu cabossée, et portait un bec Mator, c'est-à-dire que la mèche champignon de métal qui lançait la flamme à s'épanouir en corolle. Cette corolle

était assez large et, pour la contenir, le « verre » que les Anglais appellent excellentement « la cheminée », avait à sa base un renfoncement du plus bel effet. Mon père considérait cette lampe comme le dernier mot de la technique, et il est vrai qu'elle donnait une vive lumière, en même temps qu'une violente odeur moderne.

146 Nous commençâmes par l'assemblage des chaises. C'était un puzzle, et d'autant plus difficile à résoudre que les barreaux n'entraient pas dans les trous des montants et qu'ils n'étaient pas tous de la même longueur.

147 Nous allâmes revendiquer chez l'antiquaire, qui feignit d'abord de s'étonner, puis nous donna une boîte de barreaux. Il mit à l'assortir d'un petit cadeau, sous la forme d'une paire d'étriers mexicains.

148 À grand renfort de colle forte, dont je faisais fondre les galettes dans de l'eau tiède, les six chaises furent reconstituées, puis vernies. Avec de la ficelle épaisse, ma mère tissa les sièges. Par un raffinement imprévu, une triple cordelette rouge en cernait le bord.

149 Mon père les avait rangées autour de la table de la salle à manger. les contempla longuement, puis il déclara que ces meubles, ainsi attifés, valaient au moins cinq fois le prix qu'il les avait payés, et nous fit admirer, une fois de plus, les prodigieuses « affaires » qu'il savait découvrir chez les brocanteurs.

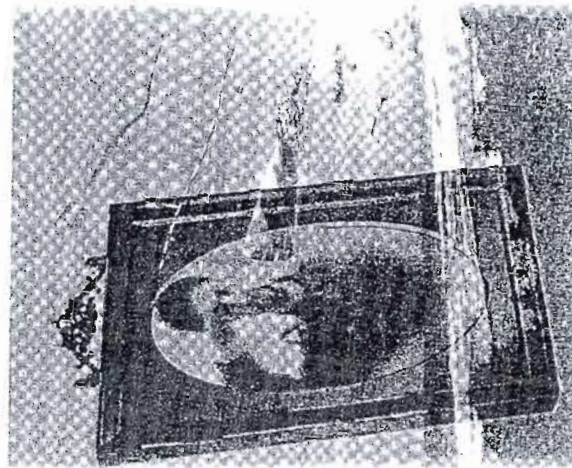
150 Ce fut ensuite le tour de la commode, dont les tiroirs étaient si fortement coincés qu'il fallut démonter tout le meuble, et user longuement du rabot.

151 Ces travaux qui ne durèrent pas plus de trois mois, occupent cependant dans ma mémoire, une place considérable, car c'est à la lumière du bec Mator que j'ai découvert l'intelligence de mes mains, et la prodigieuse efficacité des plus simples outils.

Marcel PACNOT. *La gloire de mon père*. Paris.
Éditions de Fallois, 1988. 10 55 000

LES CERFS-VOLANTS

Romain Gary



Quelques notes sur l'auteur

Romain Gary naît à Moscou en 1914. À l'âge de quatorze ans, il arrive en France où il fera des études de droit.

En 1945, son premier roman, *Éducation européenne*, remporte un grand succès. On découvre en Gary un conteur au style rude et poétique. En 1956, il reçoit le prestigieux prix Goncourt pour *Les racines du ciel*.

Consul à Los Angeles, il épouse l'actrice Jean Seberg, écrit des scénarios et réalise deux films. Il écrira de nombreux autres romans par la suite, dont *Les cerfs-volants*, paru en 1980.

Il meurt en 1980 en laissant un document où il révèle qu'il a également publié des romans sous le pseudonyme d'Emile Ajar, dont *La vie devant soi*, prix Goncourt en 1975. Cette ruse lui a permis d'être le seul écrivain à obtenir deux fois cette célèbre récompense.

Propos recueillis de
Romain GARY, *Les cerfs-volants*,
Paris, Éditions Gallimard, 1980, p. 6





LES CERFS-VOLANTS

Dans le roman *Les cerfs-volants*, Romain Gary raconte l'enfance et l'adolescence de Ludo, un orphelin élevé par son oncle Ambroise Fleury. Voici le premier chapitre de cette œuvre.

1 Le petit musée consacré aux œuvres d'Ambroise Fleury, à Cléry, n'est plus aujourd'hui qu'une attraction touristique mineure. La plupart des visiteurs s'y rendent après un déjeuner au Clos Joli, que tous les guides de France sont unanimes à célébrer comme un des hauts lieux du pays. Les guides signalent cependant l'existence du musée, avec la mention « vaut un détour ». On trouve dans ses cinq salles la plupart des œuvres de mon oncle qui ont survécu à la guerre, à l'occupation, aux combats de la libération et à toutes les vicissitudes et lassitudes que notre peuple a connues.

2 Quel que soit leur pays d'origine, tous les cerfs-volants sont nés de l'imagerie populaire. Ce qui leur donne toujours un côté un peu naïf. Ceux d'Ambroise Fleury ne font pas exception à la règle; même ses dernières pièces, faites dans sa vieillesse, ont gardé cette marque de fraîcheur d'âme et d'innocence. Malgré le peu d'intérêt qu'il suscite, et la modestie de la subvention qu'il reçoit de la municipalité, le musée ne risque pas de fermer ses portes, il est trop lié à notre histoire, mais la plupart du temps ses salles sont vides, car nous vivons une époque où les Français cherchent plutôt à oublier qu'à se souvenir.

3 La meilleure photo d'Ambroise Fleury se trouve à l'entrée du musée. On le voit dans sa tenue de facteur rural, avec son képi, son veston, et ses gros godaillots, sa sacoche de cuir sur le ventre, entre le cerf-volant d'une bête à bon Dieu et celui de Gambetta, dont le visage et le corps forment le ballon et la nacelle de son fameux envol pendant

le siège de Paris. Il existe bien d'autres photos de celui qu'on avait surnommé pendant longtemps « le facteur timbré » de Cléry, car la plupart des visiteurs de son atelier de la Motte prenaient un cliché histoire de rire. Mon oncle s'y prêtait volontiers. Il ne craignait pas le ridicule et ne se plaignait ni de l'épithète de « facteur timbré », ni de celle de « doux original », et s'il savait que les gens du pays l'appelaient ce « vieux fou de Fleury », il paraissait vivre beaucoup plus une marque d'estime que de mépris. Dans les années trente, lorsque la réputation de mon oncle commença à grandir, le patron du Clos Joli, Marcellin Duprat, eut l'idée de faire imprimer des cartes postales qui représentaient mon tuteur en uniforme parmi ses cerfs-volants, avec les mots : *Cléry. Le célèbre facteur rural Ambroise Fleury et ses cerfs-volants*. Ces cartes sont malheureusement toutes en noir et blanc et on n'y retrouve pas la gaieté des couleurs et des formes, la bonhomie souriante et ce que j'appellerai les chins d'œil que le vieux Normand lançait dans le ciel.

4 Mon père avait été tué au cours de la Première Guerre mondiale et ma mère mourut peu après. La guerre croula également la vie au deuxième des trois frères Fleury. Robert, mon oncle Ambroise lui-même en revint après qu'une balle lui eut traversé la poitrine. Je dois ajouter pour la clarté de l'histoire, que mon arrière-grand-père, Antoine, avait péri sur les barricades de la Commune, et je crois que ce petit aperçu de notre passé et surtout les deux noms des Fleury gravés sur les monuments aux morts de Cléry ont joué un rôle décisif dans la vie de mon tuteur. Il était devenu très différent de l'homme qu'il avait été avant 14-18 et dont on disait dans le pays qu'il avait le coup de poing facile. On s'étonnait qu'un combattant qui avait reçu la médaille militaire ne manquât jamais l'occasion de météoriser ses opinions pacifistes, défendant les objections de conscience et condamnant toutes les formes de violence, avec, dans le regard, cette flamme qui n'était peut-être, en fin de compte, que le reflet de cette âme brisée sur le tombeau du soldat inconnu. Physiquement, il n'avait rien d'un



- doux. Des traits bien taillés, durs et volontaires, des cheveux gris, coupés en brosse, et une de ces fortes et longues moustaches que l'on qualifie de « moustache de Gaulois », car les Français savent encore, bien mérité, se raccrocher à leurs souvenirs historiques, même s'ils ne sont plus que ceux de leur poil. L'œil était sombre, ce qui est toujours un bon fond pour la gaieté. On considérait en général qu'il était « sonné » de la guerre, on expliquait ainsi son pacifisme et aussi cette rigueur qui consistait à passer tout son temps libre avec ses cerfs-volants avec ses « *gizamas* », ainsi qu'il les appelait. Il avait découvert ce mot dans un ouvrage sur l'Afrique équatoriale, où il signifiait, paraît-il, tout ce qui a souffle de vie, hommes, mouches, lions, idées ou éléphants. Sans doute avait-il choisi le métier de facteur rural parce que sa médaille militaire et les deux citations à sa croix de guerre lui donnaient droit à un emploi réservé, ou peut-être y voyait-il une activité qui allait bien à un pacifique. Il me disait souvent :
- 5 — Avec un peu de chance, mon petit Ludo, si tu travailles bien, peut-être pourras-tu décrocher toi aussi, un jour, aux P.T.T., un emploi de buraliste
- 6 Il me fallut bien des années pour m'orienter dans ce qui était chez lui gravité et fidélité profondes, et ce qui était une veine goguenarde qui paraissait venir de ce fonds commun où les Français vont se chercher lorsqu'ils se perdent.
- 7 Mon oncle disait que « les cerfs-volants doivent apprendre à voler, comme tout le monde » et, dès l'âge de sept ans, je l'accompagnais après l'école à ce qu'il appelait « l'entraînement », tantôt sur le pré devant la Motte, tantôt un peu plus loin, au bord de la Rigole, avec un *gizama* qui sentait encore bon la colle fraîche.
- 8 — Il faut les tenir ferme, m'expliquait-il, parce que ça tire et quelquefois ils s'arrachent, ils montent trop haut, ils partent à la poursuite du bleu et tu ne les revois plus, sauf lorsque les gens les ramènent ici en morceaux.
- 9 — Et si je les tiens trop fort, est-ce que je ne vais pas m'envoler avec eux, moi aussi ?
- 10 Il souriait, ce qui rendait sa grosse moustache encore plus gentille.
- 11 — Ça pourrait arriver, disait-il. Il ne faut pas se laisser emporter.
- 12 Mon oncle donnait à ses cerfs-volants des noms affectueux : Croqueruche, Batifol, Clopin-clopain, Patapouf, Zigomar, Palpitant Aimable, et je ne savais jamais pourquoi c'était tel nom plutôt qu'un autre, pourquoi Tiube, une sorte de grenouille hilare avec des pattes qui vous faisaient « bonjour » dans le vent, s'appelait ainsi plutôt que Clapote, lequel était un poisson tout souriant, frémissant dans les airs de ses écailles argentées et de ses nageoires roses, ou pourquoi il lançait plus souvent au-dessus du pré devant la Motte son Popotin plutôt que son Mimile, un marion, que je trouvais bien gentil, avec ses yeux ronds et ses ailes en forme d'oreilles qui se mettaient à frétiller quand il s'élevait, gestes que je m'exerçais à imiter avec succès, battant tous mes camarades de classe dans nos compétitions. Lorsqu'il lançait un *gizama* dont je ne comprenais pas les formes, mon oncle m'expliquait :
- 13 — Il faut essayer d'en faire qui seraient différents de tout ce qu'on a déjà vu et connu. Quelque chose de vraiment nouveau. Mais c'est là qu'il faut les tenir au bout de la ficelle plus fermement encore, parce que si on les lâche, ils s'en vont à la poursuite du bleu et risquent toujours de faire de gros dégâts en retombant.
- 14 Il me semblait parfois que c'était le cerf-volant qui tenait Anthroïse Fleury au bout de la ficelle.
- 15 Mon préféré pendant longtemps fut le brave Patapouf, dont le ventre se gonflait étonnamment d'air dès qu'il prenait de l'altitude et qui, pour peu qu'il y eût brise, exécutait des cabrioles en battant continuellement des pattes sa panse, selon la manière que mon oncle avait de tirer ou de relâcher les fils.





16 Je permettais à l'atapout de dormir avec moi, car au sol, un cerf-volant a besoin de beaucoup d'amitié; il perd forme et vie à ras de terre et se désolidifie. Il lui faut de la hauteur, de l'air libre et beaucoup de cof autour pour s'épanouir dans toute sa beauté.

17 Mon tuteur passait ses journées à parcourir la campagne dans l'exercice de son métier, portant aux gens du pays le courrier qu'il allait chercher le matin à la poste. Mais lorsque je revenais de l'école après une traite de cinq kilomètres, je le trouvais presque toujours dans sa tenue de facteur sur le pré de la Motte, les courants d'air chez nous étant toujours plus favorables en fin d'après-midi, les yeux levés vers un de ses « petits copains » qui frémissait au-dessus de la terre.

18 Et cependant, lorsque nous perdîmes un jour notre superbe Quatremer, avec ses douze voiles que le vent, les gonflant d'un seul coup, arracha de ma main avec le déshonneur, mon oncle, en suivant du regard son œuvre qui se perdait dans le bleu, me dit, alors que je me mettais à chialer :

19 — Ne pleure pas. C'est fait pour ça. Il est content, là-haut.

20 Le lendemain, un fermier des environs nous ramena dans sa charrette de foin un amas de bois et de papier qui était tout ce qui restait de Quatremer.

21 J'avais dix ans lorsque la *Gazette* de Honfleur consacra un article écrit sur le mode ironique à « notre concitoyen Ambroise Fleury, facteur rural à Cléry, un sympathique original dont les cerfs-volants ne manqueront pas de faire un jour la célébrité de cette localité, comme les dentelles ont fait la gloire de Valenciennes, la porcelaine celle de Limoges et les hêsses celle de Cambrai ». Mon oncle découpa l'article, le mit sous verre et l'accrocha à un clou sur le mur de l'atelier.

22 — Je ne suis pas sans vanité, comme tu le vois, me lança-t-il, avec un petit clin d'œil narquois.

23 La chronique de la *Gazette* avec la photo qui l'accompagnait fut reprise par un journal parisien et bientôt notre grange, désormais

qualifiée d'« atelier », commença à recevoir non seulement des visiteurs mais aussi des commandes. Le patron du Clos Joli, qui était un vial ami de mon oncle, recommandait cette « curiosité locale » à ses clients. Un jour, une voiture automobile s'arrêta devant notre ferme et un monsieur très élégant en descendit. Je fus surtout impressionné par ses moustaches, qui grimpaient jusqu'aux oreilles et se mêlaient aux favoris, coupant le visage en deux. J'appris plus tard qu'il s'agissait d'un grand collectionneur anglais. Lord Howe, il était accompagné d'un valet et d'une malle; lorsque celle-ci fut ouverte, je découvris, soigneusement rangés sur un fond de velours spécialement aménagé, de magnifiques cerfs-volants de divers pays, Birmanie, Japon, Chine et Siam. Mon oncle fut invité à les admirer, ce qu'il fit en toute sincérité, car il était entièrement dépourvu de fibre chauvine. Sa seule petite manie à cet égard était d'affirmer que le cerf-volant n'acquies ses lettres de noblesse qu'en France, en 1789. Après avoir rendu hommage aux pièces exhibées par le collectionneur anglais, il montra à son tour à celui-ci quelques-unes de ses propres créations, parmi lesquelles un Victor Hugo porté par des nuages, inspiré par la célèbre photo de Nadar, et qui n'était pas sans faire ressembler le poète à Dieu le Père, lorsqu'il s'élevait dans les airs. Après une ou deux heures d'inspection et de louanges réciproques, les deux hommes se rendirent sur le pré et, chacun choisissant par courtoisie le cerf-volant de l'autre, ils amuseront le ciel normand jusqu'à ce que tous les gamins des alentours aient accouru pour participer à la fête.

24 La notoriété d'Ambroise Fleury ne cessait de grandir mais ne lui tourna pas la tête, pas même lorsque sa Grande Demoiselle en honnet phrygien — il avait la triple force ment républicaine — reçut le premier prix au meeting de Nogent, et lorsqu'il fut invité par Lord Howe, à Londres, où il fit la démonstration de quelques-unes de ses œuvres au cours d'une réunion à Hyde Park. Le climat politique de l'Europe commençait en effet à s'assombrir, après l'arrivée de Hitler au pouvoir et l'occupation de la Rhénanie, et il s'agissait d'une des nombreuses



manifestations de l'alliance franco-britannique qui avaient lieu alors. J'ai gardé la photo de *l'illustrated London News* où l'on voit Ambroise Fleury avec sa Liberté éclairant le monde, entre Lord Howe et le Prince de Galles. Après cette consécration quasi officielle, Ambroise Fleury fut élu d'abord membre et ensuite président d'honneur des Cerfs-volants de France. Les visites des curieux se faisaient de plus en plus nombreuses. De belles dames et de beaux messieurs venus en auto de Paris pour déjeuner au Clos Joli se rendaient ensuite chez nous et demandaient au « maître » de leur faire une démonstration de quelques-unes de ses pièces. Les belles dames s'asseyaient dans l'herbe, les beaux messieurs, un cigare aux lèvres, s'efforçaient de garder leur sérieux et on se délectait de la vue du « facteur timbré », son Montaigne ou sa Paix du monde au bout de la ficelle, fixant le bleu du regard perçant des grands navigateurs. Je finissais par prendre conscience de ce qu'il y avait d'insultant dans le petit rire des belles dames, dans les mines supérieures des beaux messieurs, et il m'arrivait de surprendre une remarque tantôt désobligeante, tantôt empreinte de pitié. « Il paraît qu'il n'a pas toute sa tête. Il a été sonné par un obus en 14-18 ». « Il se dit pacifiste et objecteur de conscience, mais je crois surtout que c'est un malin qui sait drôlement bien se faire de la réclame. » « C'est à mourir de rire! » « Marcellin Duprat avait bien raison, ça vaut un détour! » « Vous ne trouvez pas qu'il a la tête du maréchal Lyautey, avec ses cheveux gris en brosse et sa moustache? » « Il a quelque chose de fou dans le regard. » « Mais bien sûr, ma chère, c'est le feu sacré! » Ils achevaient ensuite un cerf-volant comme on paye sa place au spectacle et le jetaient sans aucun regard dans le coffre de leur voiture. C'était d'autant plus pénible que mon oncle, lorsqu'il s'abandonnait ainsi à sa passion, devenait indifférent à ce qui se passait autour de lui et ne s'apercevait pas que certains de nos visiteurs s'amusaient à ses dépens. Un jour, rentrant à la maison, furieux des remarques que j'avais surprises pendant que mon tuteur faisait évoluer dans le ciel

son préféré de toujours, un Jean-Jacques Rousseau aux ailes en forme de livres ouverts dont le vent faisait battre les pages, je ne pus retenir mon indignation. Je marchais derrière lui à grands pas, les sourcils froncés, les poings dans les poches, tapant des pieds si fort que mes chaussettes étaient tombées sur mes talons.

— Mon oncle, ces Parisiens se sont moqués de vous. Ils vous ont traité de vieux loiloque.

Ambroise Fleury s'arrêta. Loin d'être vexé, il paraissait plutôt satisfait.

— Ah bon? Ils ont dit ça?

Je lui lançai alors du haut de mon mètre quarante cette phrase que j'avais entendue tomber des lèvres de Marcellin Duprat, à propos d'un couple de clients du Clos Joli qui s'étaient plaints de l'addition.

— Ce sont des gens de peu.

— Il n'y a pas de gens de peu, dit mon oncle.

Il se pencha, posa délicatement Jean-Jacques Rousseau dans l'herbe et s'assit. Je m'installai à ses côtés.

— Ainsi, ils m'ont traité de fou. Eh bien, figure-toi, ces beaux messieurs et ces belles dames ont raison. Il est parfaitement évident qu'un homme qui a voué toute sa vie aux cerfs-volants n'est pas dépourvu d'un grain de folie. Seulement se pose ici une question d'interprétation. Il y en a qui appellent ça « grain de folie », d'autres parlent aussi d'« étincelle sacrée ». Il est parfois difficile de distinguer l'un de l'autre. Mais si tu aimes vraiment quelque chose, quelque chose, donne-lui tout ce que tu as et même tout ce que tu es, et ne t'occupe pas du reste.

Il y eut sur sa grosse moustache un rapide passage de gaieté.

— Voilà ce que tu dois savoir, si tu veux devenir un bon employé de l'administration des P.T.T., Jaddy.

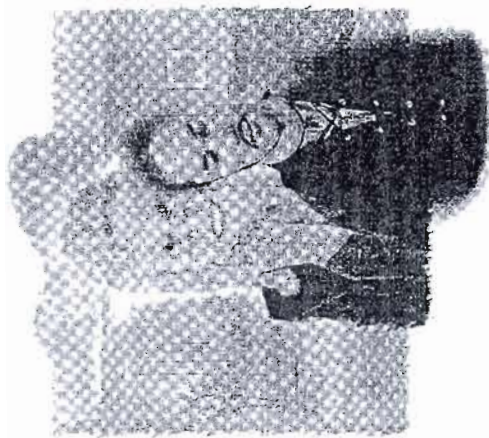


Roman GARY *Les cerfs-volants*, Paris, Éditions Gallimard, 1980, p. 9-19.



LA MOUSTACHE

Robert Cormier



Quelques notes sur l'auteur

Robert Cormier voit le jour en 1925 à French Hill, une banlieue d'émigrants canadiens-français de Léominster, au Massachusetts, ville où il habitera toute sa vie. Attiré très tôt par l'écriture, il sera tout à tour rédacteur publicitaire, journaliste puis écrivain.

Ses romans *La guerre des chocolats* (1974), *Je suis le fromage* (1977) et *Après la première mort* (1979) établissent Robert Cormier comme maître du roman pour jeunes adultes. Le succès que ses œuvres connaissent l'amène à cesser ses activités journalistiques en 1978. Il poursuivra son travail d'écrivain jusqu'à sa disparition, en novembre 2000.

Propos inspirés du site Internet suivant :
 atelier de lecture/Jeunes auteurs
<http://leliv.cybercol.qc.ca/ja/atelier/tyadon/qc200109.htm>
 site consulté le 10 septembre 2005.





LA MOUSTACHE

Robert Curmier raconte un épisode vécu par le personnage Mike à la fin de son adolescence.

1 À la dernière minute, Annie n'a pas pu y aller. Elle avait attrapé une grippe carabinée qui la clouait au lit avec de la fièvre. Et elle a râlé parce qu'en plus, elle devait reporter son rendez-vous de ce soir avec le Beau Harry Arnold. On l'appelle comme ça, car il est vraiment beau, mais c'est aussi un mec bien, cool, qui ne me traite pas comme le petit frère d'Annie — que je suis — mais comme une personne normale. Tout ça pour dire qu'il fallait que j'aille à Lawnest tout seul cet après-midi. Mais avant, que je passe l'inspection. Ma mère m'a crié au mur et s'est plantée face à moi, tel un soldat de peloton d'exécution, ce qui était plutôt comique parce qu'elle n'a strictement rien d'un soldat, elle est très féminine, et on s'entend merveilleusement bien. Je veux dire : j'ai l'impression qu'elle m'aime vraiment. Je sais que ça fait drôle, mais j'en connais, leur mère les adore et leur mitonne des tas de trucs spéciaux, s'inquiète à mort pour eux et tout, mais bon, il leur manquera toujours quelque chose.

2 Bref, elle a froncé les sourcils et elle a commencé son numéro.

3 — Ces cheveux, elle a dit. Bon. Au moins tu les as peignés, elle a admis.

4 Soupir. J'ai découvert un truc : mieux vaut soupirer que discuter.

5 — Et cette moustache

6 Elle secouait la tête.

7 — Je persiste à dire qu'à dix-sept ans, on n'a pas besoin de porter la moustache.

8 — C'est une expérience. Je voulais juste voir si elle allait pousser
9 À vrai dire, je m'étais largement prouvé que je pouvais avoir une moustache poissable, mais j'avais aussi appris à aimer ça.

10 — Ça te coûte de l'argent, Mike, elle a dit.

11 — Je sais, je sais.

12 Ce coup de l'argent, c'était une allusion au cinéma. Tous les vendredis soir, la salle du centre-ville offre des places à moitié prix aux couples de lycéens de moins de dix-sept ans. Mais moi, la bonne femme du guichet avait jeté un coup d'œil à ma moustache et m'avait fait payer plein tarif, même quand je lui avais sorti mon permis de conduire. Elle m'avait fait payer plein pot pour Cindy aussi, ce qui m'avait laissé pratiquement à sec, incapable en tout cas de l'inviter à manger un hamburger avec tout le monde après la séance. Ça n'avait pas arrangé les choses, entre nous parce que Cindy s'était déjà enervée ces derniers temps à propos d'autres trucs, par exemple que je n'ais pas une voiture à moi ou que je dois bâcher mes cours pour obtenir ma bourse. Elle n'était pas non plus folle de la moustache.

13 À présent, c'était au tour de ma mère de soupirer.

14 — Écoute, j'ai dit pour la dérider, j'ai l'intention de la raser.

15 Même si c'était faux. Un autre truc que j'ai découvert : on peut passer son temps à tout remettre au lendemain.

16 — Ta grand-mère ne va même pas te reconnaître, si ça se trouve.

17 Et j'ai vu son visage s'assombrir subitement.

18 Laissez-moi vous raconter, à propos de cette visite à Lawnest. Ma grand-mère a soixante-treize ans. Elle est pensionnaire — un mot moins grave que malade, il paraît — à la maison de retraite de Lawnest. Elle préparait la meilleure dinde farcie du monde, elle était dingue de baseball et elle pouvait même citer les résultats des matches par cœur.





Elle encourageait toujours les perdants. Elle était amoureuse des Maths jusqu'à ce qu'ils se mettent à gagner. Maintenant, elle fait de l'artémiosclérose, une « maladie chronique caractérisée par l'épaississement et le durcissement des parois artérielles », dit le dictionnaire. Ce qui veut dire, en fait, qu'elle ne peut plus vivre seule chez elle, ni même avec nous, et que sa mémoire la trahit autant que son corps. Elle s'est mise à divaguer et parfois elle ne reconnaît plus personne. Ma mère va tout le temps la voir, elle fait les cinquante bornes jusqu'à Lawntest presque chaque jour. Comme Annie était là pour ses congés sennestriels, nous avions décidé d'organiser une visite spéciale du dimanche. Et maintenant, Annie était au fond de son lit en train de pousser des gémissements théâtraux — c'est sa manière principale à la lac — mais j'avais dit à ma mère que j'irais de toute façon. Je n'avais pas revu ma grand-mère depuis qu'elle était entrée à Lawntest. Par ailleurs, comme ça se trouve sur le tracé de l'autoroute du sud-ouest, j'allais pouvoir y aller tranquillement avec la nouvelle Le Mans de mon père. Et l'ambition de voir l'aiguille du compieur de vitesse atteindre les cent vingt à l'heure. D'habitude, je prends le vieux *break* qui plafonne péniblement à quatre-vingts.

Franchement, je n'étais pas fou de joie à l'idée d'aller dans une maison de vieux. Ça me rappelait l'hôpital, et l'hôpital, ça me tue. Je veux dire, l'odeur de l'éther me donne envie de vomir, et je tombe dans les pommes à la vue du sang. Tandis que j'approchais de Lawntest — un vrai nom de cimetière, pour commencer —, je regrettais de ne pas avoir esquivé la visite. Puis, je m'en suis senti coupable. Les complexes de culpabilité, j'en suis bourré. N'importe quoi m'en donne. Conduire comme un malade après avoir promis à mon père de faire attention. Rester assis sur le *parking* à regarder la maison de vieux avec appréhension et à me dire à quel point je préférerais être avec Cindy. Alors j'ai pensé à tous les cadeaux de Noël et d'anniversaire que ma grand-mère m'avait offerts et je suis sorti de la voiture, coupable, comme d'habitude.

20 À l'intérieur, j'ai été surpris, une odeur, oui, mais pas d'hôpital, ou peut-être était-ce une absence d'odeur. L'air était aseptisé, stérile. Comme s'il n'y avait pas eu d'atmosphère du tout ou comme si j'avais attrapé un rhume qui me coupait l'odorat et le goût.

21 L'infirmière de l'accueil m'a indiqué le chemin : ma grand-mère était dans le bâtiment E3. J'y suis allé à travers un couloir carrelé et j'ai été heureux de voir que les murs étaient peints de couleurs gaies, jaune et rose. Un fauteuil roulant a débouché à toute vitesse du coin du couloir, autopro pulsé par un vieil homme édenté aux cheveux blancs qui s'est mis à glousser joyeusement pile au moment où il m'évitait. J'ai bondi de côté. Vous imaginez le tableau ? Presque rayé de la carte par un fauteuil roulant qui plafonne à trois à l'heure après avoir fait du cent vingt sur l'autoroute.

22 Tandis que je marchais dans le couloir à la recherche du bâtiment E3, je ne pouvais pas m'empêcher de jeter un coup d'œil dans les chambres. C'était un vrai musée Grévin¹, toutes ces silhouettes dans des poses et des attitudes variées, assises au lit ou dans des fauteuils, debout devant des fenêtres, comme si elles étaient figées dans leur posture pour l'éternité. À vrai dire, j'ai accéléré le pas parce que je commençais à déprimer. Finalement, j'ai vu s'approcher une jolie fille, tout en blanc, une infirmière ou une aide-soignante, et j'ai été si heureux de voir quelqu'un de jeune, quelqu'un qui marchait et se comportait normalement, que je lui ai adressé un large sourire et un bonjour tonitruant et j'ai dû passer pour un cinglé. En tout cas, son regard m'a traversé comme si mon père était vitrier, ce qui est la règle à peu près chaque fois que je rencontre des jolies filles.

23 J'ai fini par trouver la chambre et j'ai vu ma grand-mère au lit. Ma grand-mère, elle ressemble à Ethel Barrymore. Je ne savais pas qui était Ethel Barrymore avant de voir un film génial, *Rien qu'un cœur solitaire*, à la télévision. Avec elle et Cary Grant. Ma grand-mère et Ethel Barrymore ont toutes les deux un visage magnifique, taillé à compas.

¹ Musée de cire



de serpe, comme un pan de montagne, et une voix surveillante qui coule comme du sirop. Lentement Elle était adossée à la tête du lit, les oreillers bien rebondis calés derrière Ses cheveux collés retombaient sur ses épaules. Ça lui donnait l'air d'une jeune fille, ces cheveux flottants, malgré la blancheur

Elle n'a ni et elle a souri. Ses yeux se sont allumés, ses sourcils se sont écartés et elle a tendu les mains vers moi pour me dire bonjour

— Mike, Mike, elle a dit

Et j'ai poussé un ouf de soulagement. Elle était dans un bon jour. Ma mère m'avait prévenu qu'elle pourrait très bien ne pas me reconnaître d'abord

J'ai pris ses mains dans les mienues. Elles étaient fragiles. Je sentais ses os, je les aurais brisés en les serrant trop fort. Sa peau était douce, satinée, presque lisse, usée par les ans comme les pierres par le vent

— Mike, Mike, je ne pensais pas que tu vendrais! elle a dit très heureuse, et elle était à nouveau Ethel Barrymore, la voix comme une caresse.

— J'ai attendu si longtemps.

Avant que je puisse répliquer, elle s'était tournée vers la fenêtre.

— Tu as vu les oiseaux? Je les guette à la mangeoire. J'adore les voir arriver. Même les geais. Les geais sont comme les faucons, tu sais : ils prennent leur nourriture aux plus petits. Mais les petits, les petits pioupious, observent les geais et comme ça au moins, ils savent où se trouve la mangeoire!

Elle s'enfonça dans le silence et je regardai par la fenêtre. Il n'y avait pas de mangeoire. Pas d'oiseaux. Rien que le parking et le reflet du soleil dans les pare-brise

Elle se retourna vers moi, les yeux brillants. Radieuse. Ou bien était-ce l'effet de ses médicaments?

— Ah! Mike, tu es splendide, splendide! C'est un manteau neuf!
— Pas vraiment.

Depuis des mois, je portais le vieux treillis militaire de mon oncle Jerry — ma mère prétendait que je passais ma vie dedans, mais elle avait insisté pour qu'aujourd'hui je mette mon imper. Il datait de l'année dernière mais paraissait neuf, car je ne le mettais presque jamais. Personne ne portait plus d'imper, ces derniers temps

— Tu as toujours aimé les vêtements, n'est-ce pas, Mike? dit-elle. Je commençais à me sentir mal à l'aise à cause de sa façon de me regarder. Ces yeux brillants. Je me demandais si les personnes âgées se retrouvent si seules, si abandonnées dans ces endroits-là, qu'elles deviennent dingues dès qu'elles voient quelqu'un. Peut-être qu'au contraire elle était heureuse de se sentir lucide et que tout soit clair et net? Ma mère m'avait décrit ces moments où ma grand-mère émergeait soudain du brouillard qui lui obscurcissait si souvent l'esprit. Je n'avais pas de réponse, mais j'avais la chair de poule de la voir m'accueillir si exaltée

— Je me rappelle quand tu as acheté ton manteau neuf, le Chesterfield, dit-elle, le regard à nouveau perdu à la poursuite des oiseaux absents. Ce manteau magnifique, avec son col de velours. Noir, il était. Très chic. Tu te souviens, Mike? Les temps étaient durs mais toi, tu ne savais pas résister à ce qui en jouait

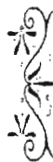
J'allais protester. C'était le bouquet, je n'avais jamais entendu parler d'un Chesterfield! Mais. Sois patient avec elle, avait dit ma mère. Ménage-la. Sois gentil

Nous avons été interrompus par une aide-soignante qui est entrée en poussant un chariot

— C'est l'heure du jus de fruits, ma jolie, elle a dit.

C'était la quadra ou quinquagénienne type. Brutes, cheveux permanents, grosses joues. Elle avait l'air enjouée, mais d'une





- aspect d'employé professionnel. Je n'aurais pas aimé me faire appeler « mon joli » par quelqu'un payé pour le faire.
- Orange, raisin ou myrtille, ma jolie? Les myrtilles, c'est bon pour les yeux, vous savez.
- Ma grand-mère avait ignoré l'interruption. Elle ne daigna même pas répondre. Elle s'était détournée à l'arrivée de la femme, comme si son intrusion la metait en boule.
- La femme me regarda et me cligna de l'œil. Une œillade de conspiration. C'était horrible. Je ne pensais pas que les gens clignaient encore de l'œil comme ça. Ça faisait des années que je n'en avais plus vu.
- Elle n'aime pas beaucoup ça, les jus de fruits, me dit la femme, comme si ma grand-mère n'était pas là. Mais son petit café, alors là, pardon! Avec plein de crème et deux sucres. Sauf que c'est l'heure des jus et pas du petit café!
- Et de nouveau à ma grand-mère.
- Orange, raisin ou myrtille, ma jolie?
- Dis-lui que je ne veux pas de jus de fruits, Mike, ordonna royalement ma grand-mère, les yeux toujours fixés sur les oiseaux invisibles.
- La femme sourit une patience professionnelle plaquée sur son visage.
- C'est bon, ma jolie. Je vous laisse une bouteille de myrtille. Buvez-la quand vous aurez le temps. C'est bon pour les yeux.
- Elle sortit de la chambre avec son chariot. Ma grand-mère était toujours plongée dans sa vision. Quelque part, on tira la chasse d'eau. Un fauteuil roulant franchit le seuil – sûrement le vieil homme de tout à l'heure qui commettait un delà de fuir après avoir écrasé quelqu'un. Un poste de télévision brailla, des voix de feuilleton emplirent l'air. Celles-là, on les reconnaît entre mille.
- Je me retournai pour trouver ma grand-mère en train de me devisager, les mains posées contre ses joues, les index ouvrant et fermant une parenthèse.
- Mais tu sais, Mike, quand j'y repense, je crois que tu avais raison, dit-elle, comme si notre conversation n'avait pas été interrompue. Tu disais toujours : « Ce sont les choses de l'esprit qui comptent, Meg, l'esprit! » Et alors tu as achevé ce piano demi-queue. Un demi-queue au beau milieu de la Grande Dépression. On a frappé à la porte et c'était le livreur. Ils ont dû s'y mettre à cinq pour le faire entrer dans la maison.
- Elle se laissa aller en arrière en fermant les yeux.
- Ce que j'ai pu l'aimer, ce piano, Mike. Je n'ai jamais très bien su en jouer mais tu adorais t'asseoir là, dans le petit salon, le dimanche après-midi, avec Ellie sur les genoux, à m'écouter et à chanter.
- Elle fredonna un peu, un bout de mélodie que je ne reconnus pas. Puis sombra dans le silence. Endormie, peut-être. Ma mère s'appelle Ellen mais tout le monde dit Ellie.
- Prends ma main, Mike, demanda tout à coup ma grand-mère.
- Alors je me souvins que le prénom de mon grand-père était Michael. On n'avait baptisé à cause de lui.
- Ah, Mike! dit-elle en serrant mes mains de toutes ses faibles forces. Je croyais t'avoir perdu pour toujours. Et te voilà, avec moi, de nouveau.
- Sa phrase me terrifia. Non parce que je me sentis en danger, mais parce que je pensai à ce qui pourrait lui arriver lorsqu'elle se rendrait compte de son erreur. Ma mère dit toujours que je tiens de son côté. En repensant aux photos des vieux albums de famille, je revis mon grand-père grand et mince. Comme moi. Mais la ressemblance s'arrêtait là. Il était mort à trente-cinq ans, presque.



- quarante ans plus tôt. Et il portait la moustache. Je me passai les mains sur le visage. Évidemment. Moi aussi, maintenant, j'en avais une.
- 64 — Ces jours-ci, je m'assois là, Mike, dit-elle, et sa voix me berçait, sa main tenait la mienne. Et je rêve, je divague. Les jours sont flous, parfois, ils se confondent. C'est comme si je n'étais pas du tout ici, mais ailleurs en même temps. Et je pense toujours à toi. À nos années. Trop peu d'années, Mike, trop peu...
- 65 — Sa voix était si triste, si mélancolique que je me mis à bredouiller par sympathie, pas vraiment des mots, mais cette espèce de murmure dont les mères enveloppent leurs enfants quand ils ont fait un cauchemar.
- 66 — Et je pense à cette nuit affreuse, Mike. Cette nuit affreuse. Est-ce que tu m'as jamais pardonné pour cette nuit?
- 67 — Écoute... commençai-je.
- 68 — Je voulais dire: Mamie, c'est Mike ton petit-fils, pas Mike ton mari.
- 69 — Ch... ch... souffla-t-elle en posant un doigt long et froid comme un clerge sur mes lèvres. Ne dis rien. J'attends ça depuis si longtemps. Être là. Avec toi. Je me demandais ce que je dirais si tu franchissais ce seul tout à coup, comme l'ont fait tant de gens. J'ai réfléchi, et réfléchi. Et puis j'ai pris ma décision. J'ai décidé de te demander pardon. J'étais trop fière pour te faire plus tôt.
- 70 — Ses doigts essaient de lui cacher le visage.
- 71 — Mais je ne suis plus fière, Mike. La voix superbe chevrotait, puis redevenait puissante. Je déteste que tu me voies comme ça - toi qui disais toujours que j'étais belle. Je n'en croyais pas un mot. Ce bal de charité où nous avons mené la danse et où tu m'as dit que j'étais la plus belle.
- 72 — Mamie, j'ai dit. Je n'en pouvais plus de tenir ce rôle, d'en rajouter une couche à mon fardeau de culpabilité, de jouer à ce jeu pathétique de faux-semblants avec une vieille dame cramponnée à ses souvenirs.
- 73 — Elle n'eut pas l'air de m'entendre.
- 74 — Mais cette autre nuit, Mike. L'horrible. Tout ce dont je t'ai accusé. Même Elise s'est réveillée et s'est mise à pleurer. Je suis allée la chercher et je l'ai bercée dans mes bras et toi, tu es arrivé et tu m'as dit que j'avais tort. Tu murmurais, c'était affreux, pour ne pas inquiéter la petite davantage et pour que je sache la vérité. Et je ne t'ai pas répondu, Mike. J'étais trop fière. Je ne me souviens même pas du nom de cette fille. Je ne sais plus - c'était Laura ou Evelyn? Je n'en sais plus rien. Plus tard j'ai su que tu n'avais pas cessé de me dire la vérité, Mike. Que c'est moi qui me trompais.
- 75 — Ses yeux étaient plus brillants que jamais tandis qu'elle me regardait, mais brillants de larmes.
- 76 — Ça n'a plus jamais été pareil après cette nuit-là, n'est-ce pas, Mike? Le charme était rompu. En moi. En nous. Et puis il y a eu l'accident... et je n'ai plus jamais eu l'occasion de te demander pardon...
- 77 — Ma grand-mère. Ma pauvre, pauvre grand-mère. Les personnes âgées ne devraient pas avoir ce genre de souvenirs. On les voit en photo dans l'album de famille et c'est tout ce qu'elles sont: des images. Elles ne sont pas censées prendre corps. Tu ruelles à cent vingt sur l'autoroute dans la Le Maus de ton père et tu vas juste rendre visite à une vieille dame dans sa maison de retraite. Par devoir. Et tu découvres que c'est une personne. Quelqu'un. Oui, c'est ma grand-mère, bien sûr, mais c'est aussi elle-même. Comme ma mère et mon père. Ils existent en dehors de ce qu'ils sont pour moi. J'étais de nouveau effaré. Je voulais sortir de là.
- 78 — Mike, Mike, reprit ma grand-mère. Dis-le, Mike.
- 79 — J'eus l'impression que mes joues allaient se déchirer si je prononçais le moindre mot.
- 80 — Dis-moi que tu me pardonnes, Mike. J'attends depuis si longtemps...





- 80 L'air que ses doigts se remuent fort
- 81 Dis : « Je te pardonne, Meg »
- 82 Je l'ai dit. Ma voix sonnait bizarrement, comme si je parlais à travers un immense tunnel
- 83 — Je te pardonne, Meg
- 84 Ses yeux m'ont scruté. Ses traits serraient les miennes. Pour la première fois de ma vie, j'ai vu l'amour à l'ouvrage. Pas un amour de cinéma. Pas les yeux pétillants de Cindy quand je lui promets qu'on ira à la plage dimanche après-midi. Mais l'amour, ce quelque chose de vivant et de tendre, qui ne demande rien en retour. Elle leva son visage et je sus ce qu'elle attendait de moi. Je me penchai et j'effleurai sa joue de mes lèvres. Sa peau ressemblait à une feuille morte, craquante et sèche.
- 85 Elle ferma les yeux et je me redressai. Le soleil ne scintillait plus sur les pare-brise. Quelqu'un avait allumé un autre téléviseur, et les voix étaient cette fois celles d'un débat de société. En même temps, on entendait toujours les dialogues du feuilleton.
- 86 J'attendis. Elle avait l'air de dormir, la respiration sereine et régulière. Je boutonnai mon imper. Tout à coup, elle rouvrit les yeux et me fixa. Ils brillaient toujours, mais ne faisaient plus rien d'autre que me regarder. Ni intrigués ni rien. Vides. Je lui souris. Mais elle ne me rendit pas mon sourire. Elle émit une sorte de plainte et se retourna dans son lit en enroulant les couvertures autour d'elle.
- 87 Je comptai jusqu'à vingt-cinq, ensuite jusqu'à cinquante, puis je recommençai. Je m'éclaircis la gorge et je toussai timidement pour voir. Elle ne bougea pas, elle ne réagit pas. Je voulais dire : Mamie, c'est moi. Mais non. Je faillis dire : Meg, c'est moi. Je ne pouvais pas.
- 88 Je finis par m'en aller. Comme ça. Sans dire au revoir ni rien. Je traversai les couloirs d'un air distrait, sans tourner la tête ni à droite

ni à gauche, sans faire attention à ce que le vieux bonhomme en fauteuil ne me fonce dedans

89 Sur l'autoroute du sud-ouest, j'ai fait du cent vingt – non, du cent trente – la plupart du temps. J'ai mis la radio à fond. Du rock. N'importe quoi, du moment que ça remplissait l'atmosphère. Quand je suis rentré à la maison, ma mère nettoyait le petit tapis du salon. Elle a éteint l'aspirateur et le silence est devenu assourdissant

90 — Alors, la grand-mère?

91 J'ai répondu que ça allait. J'ai raconté plein de trucs. Qu'elle avait l'air en forme et heureux, qu'elle m'avait appelé Mike. Je mourais d'envie de lui demander. Dis donc, maman, toi et papa, vous vous aimez?, oui? Je veux dire, vous n'avez rien à vous pardonner, non? Mais je ne l'ai pas fait

92 Au lieu de ça, je suis monté, j'ai pris le rasoir électrique qu'Annie m'a offert pour Noël et je me suis rasé la moustache.



Robert CORMIER, *La moustache*, nouvelle tirée du recueil intitulé *Il n'y a plus une*, traduit de l'anglais par Sophie Clément. Paris, École des loisirs, 2004, p. 16-30



APPENDICE B1
LE QUESTIONNAIRE

Nom _____ Prénom _____
Groupe _____

Un héritage inattendu

Dans mes mots...

1. Résumez en quelques lignes, à l'intention d'une personne qui ne les a pas lus, chacun des textes fournis.

La gloire de mon père

| | | |
|---|---|--|
| L'élève fait un résumé simplifié ou inexact de l'histoire. 1 | L'élève fait ressortir certains éléments essentiels de l'histoire. 2 | L'élève fait ressortir les éléments essentiels de l'histoire. 3 |
|---|---|--|

Les corps volants

| | | |
|---|---|--|
| L'élève fait un résumé simplifié ou inexact de l'histoire. 1 | L'élève fait ressortir certains éléments essentiels de l'histoire. 2 | L'élève fait ressortir les éléments essentiels de l'histoire. 3 |
|---|---|--|

La monastère

| | | |
|--|--|---|
| L'élève fait un résumé imprécis ou incorrect de l'histoire 10 | L'élève fait ressortir certains éléments essentiels de l'histoire 7 | L'élève fait ressortir les éléments essentiels de l'histoire 4 |
|--|--|---|



Une affaire de sentiment..

- 2 En vous référant au début de chaque texte, dites quel sentiment les jeunes personnages éprouvent à l'égard de l'adulte nommé dans le tableau suivant. Justifiez votre réponse.

| Sentiment | Justification |
|--|---------------|
| Sentiment que Marcel éprouve à l'égard de son père, au début du récit (paragr. 1 à 73). | |
| Sentiment que Ludo éprouve à l'égard de son oncle, au début du récit (paragr. 1 à 11). | |
| Sentiment que Mike éprouve à l'égard de sa grand-mère, au début du récit (paragr. 1 à 19). | |



Des personnages pas si secondaires...

- 3 a) Vers la fin de l'extrait intitulé *Les certs-volants*, comment réagissent Ludo et son oncle Ambrôise aux propos des visiteurs qui assistent aux démonstrations de certs-volants? Expliquez pourquoi chacun d'eux réagit ainsi.

Reactions des personnages

Explication

- 3 b) En vous référant aux paragraphes 41 à 52 de la nouvelle *La moustache*, dites pourquoi l'attitude de l'aide-soignante offusque Mike.

6

4



Pour aller au-delà des perceptions...

- 4 a) Dans l'extrait de *La gloire de mon père*, Marcel se rend chez un brocanteur avec son père. Quel trait de caractère du père est mis en relief au cours de cette visite? Justifiez votre réponse.



- 4 b) Qu'ont en commun le père de Marcel et l'oncle de Ludo dans leur façon d'éduquer les jeunes dont ils sont responsables? Donnez un exemple qui illustre leur façon commune d'éduquer.

| Façon commune d'éduquer | |
|---|--|
| Exemple illustrant la façon d'éduquer du père de Marcel | Exemple illustrant la façon d'éduquer de l'oncle de Ludo |



5. A la fin de la nouvelle *La moustache*, la perception que Mike a de sa grand-mère a-t-elle changé par rapport à ce qu'elle était au début du récit? Justifiez votre réponse.

Oui ☐ Non ☐

Justification _____



- 6 a) Dans la nouvelle de Robert Corrozet, quelle importance la moustache a-t-elle dans le déroulement du récit?



- 6 b) Selon vous, pourquoi Mike se rase-t-il la moustache à la fin du récit?



Pour mettre le doigt sur l'essentiel...

7 a) Qu'est-ce que chacun des personnages nommés ci-dessous a appris d'important grâce à l'expérience relatée dans le récit?

| Personnage | Ce qu'il a appris |
|---|-------------------|
| Marcel dans <i>La gloire de mon père</i> | |
| Ludo dans <i>Les cerfs-volants</i> | |
| Mike dans <i>La moustache</i> | |





- 7 b) Parmi les trois récits proposés, lequel porte le message qui vous semblerait le plus important à transmettre aux jeunes d'aujourd'hui? Justifiez votre réponse.

Titre du récit :

Message porté par le récit

Justification

| | | |
|---|---|--|
| L'élève présente son choix sans le justifier de façon pertinente 0 | L'élève justifie son choix en faisant référence au texte ou aux jeunes d'aujourd'hui 2 | L'élève justifie son choix en établissant des liens pertinents entre le texte et les jeunes d'aujourd'hui 4 |
|---|---|--|

4

Poser un regard sur la manière d'écrire...

- 5 a) Dans l'extrait de *La gloire de mon père*, comment l'auteur parvient-il à raconter l'histoire avec une note d'humour?

2

- 8 b) Relevez un passage qui illustre comment il y parvient

2

- 6 Dans l'extrait intitulé *Les cerfs-volants*, le narrateur emploie divers mots, expressions ou passages qui permettent aux lectrices et lecteurs de situer l'époque pendant laquelle se déroule le récit. Quelle est cette époque? Justifiez votre réponse.

Epoque:

Justification:

4



- 10 Dans la nouvelle *La moustache*, l'auteur utilise différents moyens qui pourraient permettre à une adolescente ou à un adolescent de s'identifier à Mike. Nommez-en deux et illustrez chaque moyen par un extrait du texte

| | |
|--|---------|
| 1 ^{er} moyen utilisé par l'auteur : | Extrait |
| 2 ^e moyen utilisé par l'auteur : | Extrait |



- 11 A l'avant-dernier paragraphe de la nouvelle *La moustache*, Mike tient des propos qui portent à réfléchir. Selon vous, que signifient ces propos ?



- 12 Indiquez le texte que vous avez préféré et dites pourquoi et sur l'histoire et sur la manière d'écrire de l'auteur.

Texte préféré :

Justification relative à l'histoire

Justification relative à la manière d'écrire de l'auteur



SECTION D'IDENTIFICATION

Prénom: _____

Nom: _____

Date de naissance (jour/mois/année): _____

Sexe masculin ☐ Sexe féminin ☐

APPENDICE B2
LE CORRIGÉ

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|---|---|
| QUESTION I | Résumez en quelques lignes, à l'intention d'une personne qui ne les a pas lus, chacun des textes fournis. | 12 points |
| HABILETÉ | Reconstituer l'organisation du texte. | |
| RÉPONSE ATTENDUE | | RÉPARTITION DES POINTS |
| <p>Dans le résumé de l'extrait du roman <i>La gloire de mon père</i>, les éléments suivants doivent être pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le jeune garçon, - son père, - l'initiation au travail manuel. <p>Dans le résumé de l'extrait du roman <i>Les cerfs-volants</i>, les éléments suivants doivent être pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un jeune orphelin, - son oncle, - la passion des cerfs-volants <p>Dans le résumé de la nouvelle <i>La moustache</i>, les éléments suivants doivent être pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un adolescent, - sa grand-mère, - la confusion de celle-ci à cause de la moustache, - les révélations de la grand-mère. <p>Accepter toute formulation équivalente</p> | | <p>Pour chacun des résumés, allouer 4 points si l'élève fait ressortir les éléments essentiels de l'histoire;</p> <p>allouer 2 points si l'élève fait ressortir certains des éléments essentiels de l'histoire;</p> <p>n'allouer aucun point si l'élève fait un résumé imprécis ou inexact de chaque histoire.</p> |

| QUESTION 1 (Suite) | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> REMARQUE : consulter l'échelle présentée dans le numéro 1 du <i>Cahier de l'élève</i> pour la répartition des points. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points | <p>La gloire de mon père : « Ayant loué un chalet qu'il faut meubler, le père de Marcel profite de cette occasion pour transmettre sa passion pour les vieilleries à son fils, Marcel. Tous les deux finissent par se lier d'amitié avec le brocanteur, qui leur fournit les objets de leur amusement et, au fil du temps, Marcel découvre l'intelligence de ses mains et la prodigieuse efficacité des plus simples outils. »</p> <p>Les cerfs-volants : « Ambroise Fleury, ancien soldat à présent pacifiste, a la charge de son neveu, Ludo, depuis la mort de ses parents. L'oncle, considéré comme un original, est un passionné de cerfs-volants et il partage sa passion avec son neveu. Ainsi, avec l'acquisition d'une certaine célébrité, de plus en plus de gens constatent la douce folie d'Ambroise Fleury, mais ce dernier n'en tient pas compte, car il considère sa folie comme une "étincelle sacrée". »</p> <p>La moustache : « Lors d'une visite chez sa grand-mère, Mike (Michael, comme son grand-père) se fait confondre avec le défunt mari de la vieille femme, car il portait lui aussi la moustache. Elle profite de ce moment pour se remémorer le passé et se faire pardonner d'avoir cru que son mari l'avait trompée. Troublé par cet événement, Mike va se raser la moustache. »</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points | <p>La gloire de mon père : « L'auteur, Marcel Pagnol, raconte l'histoire de son père qui avait une passion pour l'achat de vieilleries chez les brocanteurs. »</p> <p>Les cerfs-volants : « Un jeune garçon vit avec son oncle. Un jour, son oncle lui invite par Lord Howe, un grand collectionneur anglais, à aller admirer ses cerfs-volants. »</p> <p>La moustache : « C'est l'histoire d'un jeune homme qui va visiter sa grand-mère. Celle-ci le prend pour son mari décédé, Michael. Quand elle se réveille plus, il décide de partir chez lui et d'aller se couper la moustache. »</p> |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|---|---|---|
| QUESTION 2 | En vous référant au début de chaque texte, dites quel sentiment les jeunes personnages éprouvent à l'égard de l'adulte nommé dans le tableau suivant. Justifiez votre réponse. 6 points | |
| HABILETÉ | Découvrir l'univers narratif. | |
| RÉPONSES ATTENDUES | | RÉPARTITION DES POINTS |
| <p>Marcel Exemples de sentiments acceptables : admiration, fierté, émerveillement, etc Justifications possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Les dialogues entre le père et le fils ne dénotent aucune tension, ne contiennent aucune allusion à un sentiment négatif. — Au parag. 68 de l'extrait, il est écrit : « devant ses fils émerveillés », ce qui montre que Marcel et son frère admirent leur père. <p>Ludo Exemples de sentiments acceptables : admiration, fierté, etc Justifications possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Il admire son oncle, ce héros de la guerre. — Il est fier de ce que son oncle a fait dans le passé et de ce qu'il fait maintenant avec les cerfs-volants. <p>Mike Exemples de sentiments acceptables : indifférence, nostalgie, culpabilité, etc Justifications possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Il apprécie la promenade en voiture plus que la visite à sa grand-mère. — Au parag. 18 de la nouvelle, il est écrit : « Je n'avais pas revu ma grand-mère depuis qu'elle était entrée à L'Anvers », ce qui montre le peu d'attachement qu'il a pour elle en ce début de récit. — Au parag. 19 de la nouvelle, il est écrit : « Je regrettais de ne pas avoir esquivé la visite », ce qui montre le peu d'intérêt qu'il porte à sa grand-mère. | | <p>Pour chacun des textes, allouer 2 points si l'élève a tenu compte du début du texte et s'il ou elle a indiqué un sentiment exact et l'a justifié de façon appropriée ; allouer 1 point si l'élève a tenu compte du début du texte et s'il ou elle a indiqué un sentiment exact, mais que la justification est incorrecte ou absente.</p> |
| <p>• REMARQUE : il est essentiel que l'élève se réfère au début de chaque texte pour répondre à la question.</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>Marcel : « Émerveillement. Marcel aime partager la passion de son père. Il est émerveillé devant ce que Joseph réussit à faire avec les vieux objets » Ludo : « Admiration. Il est fier de son oncle, de ce qu'il a accompli à la guerre. Il le voit comme un héros. » Mike : « Culpabilité. Mike n'a pas vu sa grand-mère depuis longtemps et, si ça n'avait pas été de ce sentiment de culpabilité qu'il ressentait, Mike ne serait pas allé la voir. »</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points</p> <p>Marcel : « Émerveillement. C'est un homme qui aime acheter des vieilleries inutiles pour les transformer en mille objets tout aussi utiles » Ludo : « Il aimait son oncle. Son oncle l'amenait faire voler des cerfs-volants après l'école. » Mike : « Indifférence. Sa grand-mère était malade et parfois elle ne reconnaissait pas personne. »</p> | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | | |
|---|---|---|--|
| QUESTION 3 a) | Vers la fin de l'extrait intitulé <i>Les cerfs-volants</i> , comment réagissent Ludo et son oncle Ambroise aux propos des visiteurs qui assistent aux démonstrations de cerfs-volants? Expliquez pourquoi chacun d'eux réagit ainsi. 6 points | | |
| HABILETÉ | Découvrir l'univers narratif. | | |
| | RÉPONSE ATTENDUE | RÉPARTITION DES POINTS | |
| Réaction des personnages | Ludo est indigné par les propos des visiteurs tandis que son oncle reste indifférent à ces commentaires ou s'en montre satisfait. | Allouer 2 points si la réaction de chaque personnage est pertinente et 4 points si l'explication de l'élève a un lien explicite ou implicite avec la réaction nommée. | |
| Explication | | | |
| Ludo est indigné parce qu'il aime son oncle, et les propos malveillants que les visiteurs tiennent à l'égard d'Ambroise le choquent. Ambroise est assez sage pour les ignorer, car il sait qu'il faut assumer ses passions, se taire et laisser dire. Son expérience de vie est assez grande pour lui procurer cette sagesse. | | | |
| Accepter toute formulation équivalente | | | |
| → | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points | | |
| <i>« Ludo est vexé par les réactions des visiteurs tandis que Ambroise est plutôt satisfait de ces commentaires. »</i> | | | |
| <i>Explication : « Ludo, ayant vu pratiquement toute sa vie son oncle à l'œuvre, se sent vexé par la désobéissance qu'ont les visiteurs à son égard, car eux ne connaissent pas toutes les subtilités du travail de son oncle Ambroise. Lui, approuve que les gens le traitent de fou, car, pour lui, un homme qui voue toute sa vie aux cerfs-volants n'est pas dépourvu de grain de folie. C'est ce qu'il appelle "l'étincelle sacrée". »</i> | | | |
| | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points | | |
| <i>« Ambroise reste indifférent aux réactions des gens qui lui ont demandé une démonstration »</i> | | | |
| <i>Explication : « Ambroise dit que se consacrer et se dévouer à sa passion n'est pas une perte de temps et ne démontre pas non plus de la folie. »</i> | | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | | |
|---|--|---|--|
| QUESTION 3 b) | En vous référant aux paragraphes 41 à 52 de la nouvelle <i>La moustache</i> , dites pourquoi l'attitude de l'aide-soignant offusque Mike. 4 points | | |
| HABILITÉ | Discerner le point de vue adopté dans le texte. | | |
| RÉPONSE ATTENDUE | | RÉPARTITION DES POINTS | |
| Il perçoit cette attitude comme un manque de respect, une familiarité déplacée, une obligation professionnelle. | | Allouer 4 points pour toute explication pertinente. | |
| Accepter toute formulation équivalente | | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Cette attitude offusque Mike, car l'aide-soignante est gentille avec sa grand-mère seulement parce qu'elle est payée pour agir ainsi » | | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|---|---|
| QUESTION 4 a) | Dans l'extrait de <i>La plume de mon père</i> , Marcel se rend chez un brocanteur avec son père. Quel trait de caractère du père est mis en relief au cours de cette visite? Justifiez votre réponse. 4 points | |
| HABILETÉ | Discerner le point de vue adopté dans le texte. | |
| | RÉPONSES ATTENDUES | RÉPARTITION DES POINTS |
| Traits de caractère mis en relief : il est un bon négociateur ou il est déterminé. | | Allouer 2 points si l'élève a indiqué un trait de caractère correct et |
| Justification : | | |
| Négociateur : le père prend plaisir à marchander les meubles ou les objets anciens. Lorsqu'il estime ne pas en avoir assez pour son argent, il négocie jusqu'à ce que le brocanteur accepte de lui donner plus de marchandises. C'est à ce moment qu'il fera « un clin d'œil triomphal » à Marcel. | | 2 points si la justification fait ressortir des actions du père qui sont liées au trait de caractère mentionné. |
| Détermination : le père de Marcel est déterminé à ne pas se laisser faire. Il ne craint pas de s'affirmer lorsqu'il croit avoir raison. C'est d'ailleurs ce qu'il fait lorsqu'il menace le brocanteur de décharger tout ce qu'il avait choisi. | | Allouer 2 points si l'élève a indiqué un trait de caractère correct, mais que la justification est inappropriée. |
| | <i>Accepter toute formulation équivalente</i> | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points | « C'est un négociateur rusé et coriace. Il savait comment répondre aux objections du vendeur. De plus, avec l'argent déboursé, il a reçu des dizaines d'objets qu'il n'était pas censé recevoir. » | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points | « C'est un bon négociateur. Le père ne veut pas gaspiller trop d'argent juste parce que c'est beau et ancien » | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|---|--|---|
| QUESTION 4 b) | Qu'ont en commun le père de Marcel et l'oncle de Ludo dans leur façon d'éduquer les jeunes dont ils sont responsables? Donnez un exemple qui illustre leur façon commune d'éduquer. 6 points | |
| HABILETÉ | Établir des liens entre les éléments de l'univers narratif. | |
| RÉPONSE ATTENDUE | | RÉPARTITION DES POINTS |
| Façon commune d'éduquer <ul style="list-style-type: none">– Les deux personnages éduquent les jeunes en les initiant à leur passion.– Ils les associent à leurs travaux.– Ils sont des exemples en étant conséquents avec ce qu'ils disent. Exemple concernant le père de Marcel Le père de Marcel lui montre comment transformer des vieilleries. | | Allouer 2 points si l'élève a mentionné la façon commune d'éduquer et |
| Exemple concernant l'oncle de Ludo Celui-ci lui montre comment fabriquer des cerfs-volants et les faire fonctionner. | | 2 points pour chaque exemple. |
| Accepter toute formulation équivalente | | Allouer 2 points si l'élève n'a mentionné que la façon commune d'éduquer. |
| REMARQUE : si la façon commune d'éduquer est inexacte, l'élève n'a aucun point pour cette question. | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Tous deux transmettent leur passion par l'observation, puis par la pratique. » Exemples : « Le père de Marcel se rend à la brocante avec son fils, puis il lui apprend comment transformer différents objets. L'oncle de Ludo apprend à son neveu les subtilités du cerf-volant. » | | |
| → Autre exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Les deux adultes donnent l'exemple au jeune pour qu'il agisse correctement. » Exemples : « Le père de Marcel montre à son fils comment agir chez le brocanteur. Ambroise montre qu'il ne faut pas tenir compte des méchancetés que les gens disent sur nous. » | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu deux points (absence d'exemples) « Les deux adultes apprennent à chaque jeune dont ils sont responsables quelque chose qui va enrichir sa vie. » | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|-----------------------|--|--|
| QUESTION 5 | À la fin de la nouvelle <i>La moustache</i> , la perception que Mike a de sa grand-mère a-t-elle changé par rapport à ce qu'elle était au début du récit? Justifiez votre réponse. 4 points | |
| HABILETÉ | Découvrir l'univers narratif. | |
| | RÉPONSE ATTENDUE | RÉPARTITION DES POINTS |
| Oui | Au début de la nouvelle, il percevait sa grand-mère comme une personne malade, présentant peu d'intérêt pour lui. À la fin, il se rend compte que sa grand-mère existe en tant que personne humaine, qu'elle a un passé, qu'elle a eu une vie amoureuse. | Allouer 4 points si l'élève présente la perception de Mike à l'égard de sa grand-mère au début du récit et ce qu'elle est devenue à la fin du récit. |
| | | Allouer 2 points à l'élève qui n'aurait qu'un élément sur deux. |
| | Accepter toute formulation équivalente | |
| → | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Au début, Mike ne connaît rien de sa grand-mère, sauf ce qu'il a connu d'elle depuis qu'il est né. À la fin, Mike se rend compte que sa grand-mère a eu une vie avant lui, qu'elle existe en dehors de ce qu'elle est pour lui. » | |
| → | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points « Il s'est rendu compte qu'elle est tout de même une personne après tout. » | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | | |
|---|--|-------------------|---|
| QUESTION 6 a) | Dans la nouvelle de Robert Cormier, quelle importance la moustache a-t-elle dans le déroulement du récit? 4 points | | |
| HABILETÉ | Reconstruire le plan du texte. | | |
| La moustache est à la base même de l'histoire. Elle explique la confusion de la grand-mère de Mike lorsqu'il est en sa présence. | | RÉPONSE ATTENDUE: | RÉPARTITION DES POINTS |
| | | | Allouer 4 points si l'élève fait un lien explicite entre la moustache et le déroulement du récit. |
| | | | Allouer 2 points si l'élève ne parle que d'un seul élément. |
| Accepter toute formulation équivalente | | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points | | | |
| « La moustache agit comme un "objet-moteur" tout au long du texte. C'est à cause de la moustache que la grand-mère confond Mike avec son défunt mari et qu'elle peut ainsi se faire pardonner une erreur passée. Tous les événements principaux ont un lien avec la moustache » | | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points | | | |
| « C'est la moustache que porte Mike qui a fait penser à la grand-mère que c'était son mari. Sans celle-ci, elle n'aurait probablement pas imaginé cela. » | | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|-----------------------|---|---|
| QUESTION 6 b) | Selon vous, pourquoi Mike se rase-t-il la moustache à la fin du récit? 4 points | |
| HABILETÉ | Discerner le point de vue adopté dans le texte. | |
| | <p>RÉPONSE ATTENDUE</p> <p>Les réponses suivantes pourraient être acceptées :</p> <p>Mike décide de raser sa moustache dans l'espoir de ne jamais revivre pareille expérience.</p> <p>OU</p> <p>Il ne veut plus être pris pour son grand-père.</p> | <p>RÉPARTITION DES POINTS</p> <p>Allouer 4 points pour toute réponse pertinente, formulée de façon équivalente.</p> |
| | <p>Accepter toute formulation équivalente</p> <p>REMARQUE : n'accepter que les réponses liées à l'expérience qu'il a vécue avec sa grand-mère.</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>« La situation qu'il a vécue avec sa grand-mère l'a rendu mal à l'aise et il ne veut pas que cela se reproduise »</p> <p>→ Autre exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>« Selon moi, Mike se rase la moustache, car il est perturbé par ce qui vient de se produire et désire ne plus ressembler à son grand-père une seconde de plus. »</p> | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|--|--|
| QUESTION 7 a) | On t'est-ce que chacun des personnages nommés ci-dessous a appris d'important grâce à l'expérience relatée dans le récit? 9 points | |
| HABILETÉ | Découvrir l'univers narratif. | |
| <p>RÉPONSES ATTENDUES</p> <p>Dans le cas de Marcel, l'élève pourrait écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> — que le travail manuel est important; OU — que les vieux objets peuvent être réutilisés; OU — que s'adonner à une passion peut procurer un grand bonheur. <p>Dans le cas de Ludo, l'élève pourrait écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> — qu'il faut se donner à fond à ses passions; OU — qu'il ne faut pas se soucier de ce que les autres disent ou pensent. <p>Dans le cas de Mike, l'élève pourrait écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> — qu'il ne faut pas remettre le pardon à plus tard; OU — que les gens existent en dehors de ce qu'ils sont pour nous; OU — ce qu'est le véritable amour. <p><i>Accepter toute formulation équivalente</i></p> | | <p>RÉPARTITION DES POINTS</p> <p>Pour chacun des textes, allouer 3 points si l'élève a dégagé un apprentissage pertinent.</p> |
| <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>« Marcel a découvert l'intelligence de ses mains et la prodigieuse efficacité des plus simples outils. Il a aussi appris qu'il ne faut pas s'arrêter à l'utilité première d'un objet, mais qu'il faut faire place à l'imagination. »</p> <p>« Ludo a appris que la passion et la folie se confondent facilement et que, lorsqu'on ome vraiment quelque chose, il faut se donner corps et âme et ne pas s'occuper du reste »</p> <p>« Mike a appris qu'il faut régler ses choses le plus rapidement possible, car on ne sait jamais quand on aura une autre occasion de le faire »</p> | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|---|--|
| QUESTION 7 b) | Parmi les trois récits proposés, lequel porte le message qui vous semblerait le plus important à transmettre aux jeunes d'aujourd'hui? Justifiez votre réponse. 4 points | |
| HABILETÉ | Se situer par rapport aux textes | |
| <p>RÉPONSE ATTENDUE</p> <p>L'élève doit justifier sa réponse en établissant explicitement ou implicitement un lien entre le message porté par un des trois récits et les jeunes d'aujourd'hui.</p> | | <p>RÉPARTITION DES POINTS</p> <p>Allouer 4 points si l'élève justifie son choix en établissant des liens pertinents entre le texte et les jeunes d'aujourd'hui.</p> <p>Allouer 2 points si l'élève justifie son choix en faisant référence au texte ou aux jeunes d'aujourd'hui</p> <p>N'allouer aucun point si l'élève présente son choix sans le justifier de façon pertinente</p> |
| Accepter toute formulation équivalente | | |

QUESTION 7 b (Suite)

▪ REMARQUE : consulter l'échelle présentée dans le numéro 7 b) du *Cahier de l'élève* pour la répartition des points.

→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points

Titre : Les corfs-volants

Message : « Se donner corps et âme à sa passion sans s'occuper du reste. »

Justification : « De nos jours, tous les jeunes sont obsédés par l'image qu'ils projettent et ne se soucient guère de ce qu'ils aiment, eux, préférant ce que les autres aiment et ce qui est à la mode. En agissant ainsi, ils ne respectent plus qui ils sont vraiment et, ce faisant, ils perdent de leur individualité. Or ce qui fait la beauté du monde (ou d'une société), c'est toutes les différences qui le composent. Je crois qu'il ne faut pas avoir peur d'afficher sa passion car, comme Ambroise Fleury et sa passion pour les corfs-volants, dès que l'on est passionné et que l'on ne se soucie plus du reste, on devient, comme l'est le "facieur timbré", heureux ! »

→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points

Titre : La moustache

Message : « De pardonner dès qu'on en a la possibilité. »

Justification : « Malgré les chicanes, pour être en paix et ne pas regretter le passé, il faut pardonner. Avoir ses erreurs et s'expliquer avec la ou les personnes avec qui on s'est chicané. Si on attend trop longtemps, peut-être sera-t-il trop tard. Pardonner tandis qu'il est encore temps. »

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|---|--|---|
| QUESTION 8 a) | Dans l'extrait de <i>La gloire de mon père</i> , comment l'auteur parvient-il à raconter l'histoire avec une note d'humour? 2 points | |
| HABILETÉ | Discerner le point de vue adopté dans le texte. | |
| RÉPONSES ATTENDUES | | RÉPARTITION DES POINTS |
| L'élève pourrait affirmer que l'auteur <ul style="list-style-type: none">— utilise des comparaisons ou des métaphores qui font rire;— décrit les manies des personnages en exagérant leur comportement;— parle de façon amusante de certains personnages historiques;— ajoute des anecdotes drôles;— reproduit le point de vue d'un enfant;— mentionne des gestes amusants que poserait un enfant;— met parfois des répliques amusantes dans la bouche de ses personnages. Accepter toute formulation équivalente | | Allouer 2 points pour toute réponse formulée de façon équivalente |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « L'auteur parvient à raconter l'histoire de manière humoristique en utilisant un vocabulaire connoté et un champ lexical teinté d'humour, lors de certains passages. » | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | | |
|--|---|--|---|
| QUESTION 8 b) | Relevez un passage qui illustre comment il y parvient. 2 points | | |
| HABILITÉ | Discerner le point de vue adopté dans le texte. | | |
| | RÉPONSE ATTENDUE | | RÉPARTITION DES POINTS Allouer 2 points pour la pertinence du passage choisi |
| Le passage relevé par l'élève doit illustrer le moyen mentionné à la question 8 a) | | | |
| Exemples de passage : | | | |
| – [...] les microbes étaient tout neufs, puisque le grand Pasteur venait à peine de les inventer [...]. Paragr. 57 | | | |
| – Cependant, comme les enfants viennent trop tard pour faire l'éducation des parents, il faut respecter leurs incurables manies, [...]. Paragr. 73 | | | |
| Accepter toute formulation équivalente | | | |
| → | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points Paragr. 97, 98 : « Au moment de la discussion entre le père de Marcel et le brocanteur, l'auteur se sert de personnages historiques. Hérode et Marie-Antoinette, de façon si particulière qu'il suscite le rire » (Ce passage illustre la réponse donnée par l'élève au n° 8 a.) | | |
| → | Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points Paragr. 72 : « Pour moi, qui savais extraire de mon nez, avec l'ongle de mon index, les matériaux siffants qui gênaient ma respiration, l'usage du mouchoir me semblait être une superstition parentale. » (Ce passage illustre la réponse donnée par l'élève au n° 8 a.) | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|-----------------------|--|--|
| QUESTION 9 | Dans l'extrait intitulé <i>Les cerfs-volants</i> , le narrateur emploie divers mots, expressions ou passages qui permettent aux lectrices et lecteurs de situer l'époque pendant laquelle se déroule le récit. Quelle est cette époque? Justifiez votre réponse. 4 points | |
| HABILETÉ | Découvrir l'univers narratif. | |
| | RÉPONSES ATTENDUES L'Époque est la période qui suit la Première Guerre mondiale. Justification Cet extrait fournit plusieurs indices qui permettent aux lectrices et lecteurs de déduire l'époque. En voici quelques-uns : - « Mon père avait été tué au cours de la Première Guerre mondiale. » - « Il a été sonné par un obus en 14-18. » - « [...] après l'arrivée de Hitler au pouvoir et l'occupation de la Rhénanie. » Par conséquent, si Ludo est un jeune écolier et que son père est décédé pendant la Première Guerre mondiale, c'est que l'action se déroule dans les années qui ont suivi cette guerre. <i>Accepter toute formulation équivalente</i> | RÉPARTITION DES POINTS Allouer 2 points à l'élève qui a mentionné l'époque exacte et 2 points s'il a donné une justification appropriée. N'allouer que 2 points à l'élève qui a mentionné l'époque exacte, mais qui a donné une justification inappropriée. |
| | REMARQUES : - n'accorder aucun point pour la justification si l'époque nommée est inexacte. - la seule mention d'un indice de temps tiré du texte ne donne pas automatiquement les deux points prévus pour la justification. → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « L'époque se situe entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale. En effet, au début du récit, on nous parle de l'oncle de Ludo qui a participé à la Première Guerre mondiale et, quelques lignes plus loin, on nous dit que Hitler vient d'arriver au pouvoir. » → Autre exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points « Après la Première Guerre mondiale. Dans le paragraphe 4, on nous dit que les parents de Ludo sont morts après la Première Guerre mondiale et qu'il a été élevé par son oncle. » | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|--|---|
| QUESTION 10 | Dans la nouvelle <i>La moustache</i> , l'auteur utilise différents moyens qui pourraient permettre à une adolescente ou à un adolescent de s'identifier à Mike. Nommez-en deux et illustrez chaque moyen par un extrait du texte. 6 points | |
| HABILETÉ | Discerner le point de vue adopté. | |
| | <p>RÉPONSES ATTENDUES</p> <p>L'élève pourrait avoir mentionné deux moyens parmi les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'utilisation de réflexions typiques de l'adolescence; – l'utilisation d'un personnage adolescent; – le narrateur « je » adolescent; – le fait de mentionner des attitudes ou des gestes qui pourraient être particuliers à un adolescent; – l'emploi de mots utilisés par un adolescent; – le choix d'un lieu (le cinéma) que les adolescents aiment fréquenter; – la prise en compte de valeurs propres à une adolescente ou à un adolescent. <p>L'élève doit fournir un extrait lié à chaque moyen mentionné.</p> | <p>RÉPARTITION DES POINTS</p> <p>Allouer 2 points pour chaque moyen identifié correctement</p> <p>et</p> <p>1 point pour chaque extrait pertinent.</p> |
| <p><i>Accepter toute formulation équivalente</i></p> <p>▪ REMARQUE : n'accorder aucun point pour l'extrait si le moyen nommé est inexact.</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>Moyen : « L'auteur lui fait utiliser un vocabulaire actuel chez les jeunes. » Extraits : « Un mec bien », « cool », « s'inquiète à mort ».</p> | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | | |
|---|--|--|------------------------|
| QUESTION 11 | À l'avant-dernier paragraphe de la nouvelle <i>La moustache</i> , Mike tient des propos qui portent à réfléchir. Selon vous, que signifient ces propos? 5 points | | |
| HABILETÉ | Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte | | RÉPARTITION DES POINTS |
| Les réponses suivantes sont acceptables . L'expérience que Mike a vécue avec sa grand-mère l'amène à réfléchir à la dimension du pardon. OU L'expérience que Mike a vécue avec sa grand-mère l'amène à réfléchir à la relation que vivent ses parents. | | Allouer 5 points pour toute réponse pertinente, formulée de façon équivalente. | |
| Accepter toute formulation équivalente | | | |
| → Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Il voulait savoir si sa mère était comme sa grand-mère, si elle ressentait le même besoin de se faire pardonner par son mari comme c'était le cas pour sa grand-mère. » | | | |
| → Autre exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points « Il faut toujours avouer ses fautes en laissant l'orgueil de côté et se faire pardonner avant de ne plus pouvoir le faire. » | | | |

| UN HÉRITAGE INATTENDU | | |
|--|---|--|
| QUESTION 12 | Indiquez le texte que vous avez préféré et dites pourquoi en vous appuyant sur l'histoire et sur la manière d'écrire de l'auteur. 8 points | |
| HABILETÉ | Se situer par rapport au texte. | |
| RÉPONSE ATTENDUE | | RÉPARTITION DES POINTS |
| L'élève doit d'abord déterminer le texte qu'il préfère. Ensuite, elle ou il doit défendre son choix par des arguments pertinents qui s'appuient obligatoirement sur - l'histoire racontée (lien avec le contenu de l'extrait); - la manière d'écrire de l'auteur. | | Alloquer 4 points pour une justification pertinente fondée sur le contenu de l'extrait et 4 points pour une justification pertinente fondée sur la manière d'écrire de l'auteur N'allouer que 4 points à l'élève qui a justifié son choix seulement à partir du contenu de l'extrait ou seulement à partir de la manière d'écrire de l'auteur. |

| QUESTION 12 (Suite) | |
|---------------------|--|
| ▪ | <p>REMARQUE : ne pas accepter comme argument : la longueur du texte.</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la totalité des points</p> <p>Le texte préféré : La gloire de mon père</p> <p>Justification relative à l'histoire : « L'histoire me touche beaucoup, car je trouve le déroulement très réaliste. Si j'avais été à la place de Marcel, j'aurais aussi été émerveillée chez le brocanteur et fascinée par la façon dont on peut transformer un objet en usant d'imagination. Cette histoire me fait penser à ce que mon père m'apprenait quand j'étais plus jeune, ce qui me fascinait dans ces moments-là. »</p> <p>Justification relative à la manière d'écrire de l'auteur : « La manière d'écrire de l'auteur m'a charmée car, dans ce texte, on se retrouve réellement dans la tête de Marcel et on partage avec lui sa conception de la vie à son âge. De plus, le texte est traité avec beaucoup d'humour par le vocabulaire connoté. Finalement, les quelques références historiques dissimulées dans le texte m'ont beaucoup plu parce que, pour une maniaque d'histoire comme moi, c'est plaisant de pouvoir se situer dans un contexte historique. »</p> <p>→ Exemple d'une réponse pour laquelle l'élève a obtenu la moitié des points</p> <p>Le texte préféré : La gloire de mon père</p> <p>Justification relative à l'histoire : « J'ai préféré ce texte aux deux autres parce que c'est une histoire douce et légère qui met en évidence les éléments positifs de cette partie de l'enfance de Marcel. »</p> <p>Justification relative à la manière d'écrire de l'auteur : « L'auteur nous démontre la naïveté d'un enfant et cela fait ressortir des souvenirs d'enfance. Les vacances d'été, les activités avec les parents et les questions qu'un enfant se pose sur l'univers des adultes. »</p> |

APPENDICE C
LETTRES DE DEMANDE D'AUTORISATION

Consentement parental pour l'expérimentation

Des examens oraux plutôt qu'écrits: un moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire de mieux exprimer leur compréhension en lecture de textes narratifs

Chers parents,

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet vise à évaluer l'amélioration des résultats en compréhension en lecture lors d'une évaluation réalisée à l'oral plutôt qu'à l'écrit. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à répondre à un questionnaire portant sur la lecture préalable de trois textes. Cet exercice prendra environ deux heures et s'inscrira dans les activités d'apprentissage habituelles du cours de français. Selon les modalités de la recherche, votre enfant devra répondre au questionnaire à l'écrit ou à l'oral. Les élèves choisis pour répondre à l'oral seront individuellement rencontrés par moi-même lors d'une journée d'école alors que les élèves choisis pour répondre à l'écrit passeront l'épreuve dans le cadre du cours de français. Les rencontres individuelles se feront selon un horaire qui convient à votre enfant, à la direction et aux enseignants de français. Ces rencontres individuelles seront enregistrées sur magnétophone et les bandes seront détruites après leur transcription. La confidentialité est assurée.

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise, puisque cette recherche ne modifie en rien le contenu et les évaluations du cours de français.

Il n'y a pas de risques associés à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont exactement les mêmes que celles qu'il rencontre dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier votre enfant seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Signature de la chercheuse: _____

Amélie Guay, candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Veillez retourner la seconde copie de ce formulaire à l'enseignant de français de votre au enfant avant le 7 mai 2009 et veuillez conserver la première feuille pour toute communication éventuelle avec la chercheuse.

AUTORISATION PARENTALE

Des examens oraux plutôt qu'écrits: un moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire de mieux exprimer leur compréhension en lecture de textes narratifs

J'autorise mon enfant à participer à l'évaluation à l'écrit:

Oui ☐

Non ☐

J'autorise mon enfant à participer à l'évaluation à l'oral:

Oui ☐

Non ☐

Nom de l'enfant (en lettres moulées) :

Signature du parent: _____

Date: _____

Coordonnées:

Téléphone: _____

Adresse postale: _____

Adresse de courriel: _____

Lettre explicative de l'expérimentation adressée à la direction de l'école

Monsieur,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'effectuer dans votre école une partie de la recherche Des examens oraux plutôt qu'écrits: un moyen pour permettre aux garçons de 5e secondaire de mieux exprimer leur compréhension en lecture de textes narratif dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet vise à vérifier si les résultats à une épreuve de compréhension en lecture de textes narratifs réalisée à l'oral sont meilleurs pour les garçons qu'une même épreuve réalisée à l'écrit. Votre accord favoriserait l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation.

Je sollicite la participation de deux groupes de français de cinquième secondaire, dans la classe d'enseignant(s) de français qui m'ont donné leur accord de principe, en attendant votre autorisation.

Avec votre autorisation et l'accord des élèves et de leurs parents, je pourrais mener ma recherche qui consiste à répondre à un questionnaire portant sur la lecture préalable de trois textes. Certains élèves répondraient à l'écrit à ce questionnaire dans le cadre du cours de français. Certains autres élèves répondraient à l'oral lors d'une rencontre individuelle que je mènerais. Les rencontres individuelles, d'une durée de deux heures, seraient prévues à un moment qui convient tant à l'élève qu'à ses enseignants concernés.

La participation des élèves à cette recherche serait volontaire. Cela signifie que même s'ils consentent à participer à la recherche, ils demeurent entièrement libres de mettre fin à leur participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également retirer leur enfant du projet en tout temps sans que cela ne le pénalise, puisque cette recherche ne modifie en rien le contenu et les évaluations du cours.

Il n'y a pas de risques associés à la participation des élèves à ce projet. Les activités proposées aux élèves sont exactement les mêmes que celles qu'ils rencontrent dans un cours de français ordinaire.

Toutes données sur les documents permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription. Ces documents seront détruits après leur transcription sur un support informatique.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

Si vous acceptez, veuillez signer le document qui accompagne cette lettre.

Je vous remercie énormément de votre attention et de votre collaboration, et je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées.

Amélie Guay, Candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal

Autorisation de la direction de l'école**Des examens oraux plutôt qu'écrits: un moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire de mieux exprimer leur compréhension en lecture de textes narratifs**

Après avoir lu et compris ce document, Je, soussigné (inscrivez votre nom en majuscules)
_____, autorise Madame Amélie Guay, étudiante à la maîtrise au département d'éducation de l'Université du Québec à Montréal, à réaliser dans mon école des activités dans le cadre de sa recherche *Des examens oraux plutôt qu'écrits: un moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire de mieux exprimer leur compréhension en lecture de textes narratifs* qui se réalisera au printemps 2009.

(Signature)

APPENDICE D
PROTOCOLES D'ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE À L'ÉCRIT ET DE
L'ÉPREUVE À L'ORAL

Protocole d'administration de l'épreuve à l'écrit

- 1- Remettre la feuille de consignes aux élèves.
- 2- Lire les consignes à voix haute aux élèves.
- 3- Demander aux élèves s'ils ont des questions au sujet du déroulement de l'épreuve.
- 4- Distribuer les questionnaires aux élèves.
- 5- Demander aux élèves de remplir la section d'identification.
- 6- Lorsqu'un élève a terminé l'épreuve, s'assurer qu'il a répondu à toutes les questions. Si l'élève ne semble pas en mesure de répondre à une question, lui rappeler qu'il est important qu'il tente d'y répondre du mieux qu'il peut.
- 7- S'assurer que chaque élève a rempli la section d'identification.
- 8- À la fin de l'épreuve, reprendre les questionnaires et les textes.
- 9- Remercier les élèves de leur participation.

Protocole d'administration de l'épreuve à l'oral

- 1- Remettre la feuille de consignes à l'élève.
- 2- Lire les consignes à voix haute à l'élève.
- 3- Demander à l'élève s'il a des questions au sujet du déroulement de l'épreuve.
- 4- Demander à l'élève de remplir la section d'identification.
- 5- Laisser à l'élève le temps nécessaire pour lire les questions.
- 6- Lorsque l'élève est prêt, demander par quelle question il désire commencer.
- 7- Lorsqu'une réponse est terminée, demander à l'élève à quelle question il désire ensuite répondre.
- 8- Seules les interventions suivantes sont permises. Les interventions ne doivent avoir lieu que si l'élève ne semble pas en mesure de répondre à la question. Des traces de toutes les interventions doivent être conservées.

| Questions de l'épreuve | Questions/relances permises |
|------------------------|---|
| 1 | Pour chacun des textes: Quels éléments seraient essentiels à connaître pour une personne qui n'a pas lu les textes? |
| 2 | Pour le sentiment: Peux-tu identifier le sentiment par un seul mot? Pour la justification: Peux-tu citer un extrait du texte? |
| 3a | Pour la réaction: Et Ludo, comment réagit-il ? Et Ambroise, l'oncle, comment réagit-il ? Pour la justification: Et Ludo, pourquoi réagit-il de cette façon ? Et Ambroise, l'oncle, pourquoi réagit-il de cette façon ? |

| Questions de l'épreuve | Questions/relances permises |
|------------------------|---|
| 3b | Peux-tu citer un extrait du texte ? |
| 4a | Peux-tu identifier le trait de caractère par un seul mot ? |
| 4b | Pour la façon d'éduquer: Explique dans tes mots. Pour l'exemple: Peux-tu parler d'un événement précis ? |
| 5 | Oui ou non? |
| 6a | Pourquoi la moustache est-elle importante dans l'histoire ? |
| 6b | |
| 7a | Explique dans tes mots. |
| 7b | Pour le message: Quel message est transmis par le texte? Pour la justification: Peux-tu faire un lien avec le texte? Peux-tu faire un lien avec les jeunes d'aujourd'hui? |
| 8a | |
| 8b | Trouve un extrait qui prouve ce que tu as dit à la question 8a |

| Questions de l'épreuve | Questions/relances permises |
|------------------------|---|
| 9 | Pour l'époque: Peux-tu nommer une époque ? Pour la justification: Pourquoi crois-tu que c'est à cette époque que se déroule l'histoire ? |
| 10 | Pour les extraits: Trouve une preuve dans le texte. |
| 11 | Que veux-tu dire? |
| 12 | Pour la justification relative à l'histoire: Explique ce qui t'a plu dans l'histoire. Pour la justification relative à la manière d'écrire: Explique ce qui t'a plu dans la manière d'écrire de l'auteur. |

9- Si l'élève ne semble pas en mesure de répondre à une question, lui rappeler qu'il est important qu'il tente d'y répondre du mieux qu'il peut.

10- À la fin de l'épreuve, reprendre le questionnaire et les textes.

11- Remercier l'élève de sa participation.

Consignes remises et lues aux sujets de l'épreuve à l'écrit

Dans le cadre de l'expérimentation à laquelle tu participes aujourd'hui, voici quelques consignes que tu devras suivre. Le respect de ces consignes est très important pour assurer la validité des informations qui seront recueillies.

- Assure-toi d'avoir tes textes annotés en main.
- Lis d'abord toutes les questions de l'épreuve.
- Tu as le droit de consulter un dictionnaire usuel au besoin.
- Assure-toi de répondre à l'aide phrases complètes chaque fois que cela te semble nécessaire.
- Réponds à toutes les questions, même si tu doutes de ta réponse.
- Tu as trois heures pour compléter l'épreuve.
- L'administrateur n'est pas autorisé à répondre aux questions concernant le contenu de l'épreuve.
- Assure-toi de remplir la section d'identification. Les informations demandées, qui seront gardées confidentielles, sont importantes pour permettre la comparaison des résultats.

À la fin de l'épreuve, tu dois remettre le questionnaire et les textes.

Merci de ta participation.

Consignes remises et lues aux sujets de l'épreuve à l'oral

Dans le cadre de l'expérimentation à laquelle tu participes aujourd'hui, voici quelques consignes que tu devras suivre. Le respect de ces consignes est très important pour assurer la validité des informations qui seront recueillies.

- Assure-toi d'avoir tes textes annotés en main.
- Lis d'abord toutes les questions de l'épreuve. Tu peux les lire à voix haute si tu le désires.
- Si tu en ressens le besoin, tu peux noter des idées et des mots-clés sur le questionnaire.
- Tu as le droit de consulter un dictionnaire usuel au besoin.
- Réponds à toutes les questions, même si tu doutes de ta réponse.
- L'administrateur n'est pas autorisé à répondre aux questions concernant le contenu de l'épreuve. Il est possible qu'il te questionne à l'occasion. Réponds de ton mieux.
- Lorsque tu es prêt(e) à répondre à une question, dis le numéro de la question à laquelle tu souhaites répondre. Par exemple, tu diras: « Je réponds à la question 8b ».
- Lorsque tu cites le texte, tu dois dire: « Dans le texte, il est écrit... ».
- Tu as trois heures pour compléter l'épreuve.
- Assure-toi de remplir la section d'identification. Les informations demandées, qui seront gardées confidentielles, sont importantes pour permettre la comparaison des résultats.

À la fin de l'épreuve, tu dois remettre le questionnaire et les textes.

Merci de ta participation.

RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. 1987. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- Auger, R., S. P. Séguin et C. Nézet-Séguin. 2000. *Formation de base en évaluation des apprentissages : Analyse des résultats selon une interprétation critériée et Interprétation normative des données éducatives*. Montréal : Éditions Logiques, 47 p.
- Bouchard, P., et J.-C. Saint-Amant. 2003. « La non-mixité à l'école: quels enjeux? ». *Revue Options CSQ*, no 22, p.179-191.
- Boudreault, P. 2000. « La recherche quantitative ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, p.141-170. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boyer, C. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture: modèles d'activité d'enseignement*. Boucherville : Graficor, 205 p.
- Chapman, R. 2000. *Getting boys' achievement in perspective*.
En ligne: www.manukau.ac.nz/departments/social_science/conf/chapman.htm, Consulté le 15 août 2005.
- Chemla, M.-T. et M. Dreyfus. 2002. « L'oral "intermédiaire" dans la lecture littéraire ». In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*, sous la dir. de Chabanne, J.-C. et D. Bucheton, p.199-221. Paris : Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1999. *Pour une meilleure réussite des garçons*. Québec, 116 p.
- De Koninck, G. 1993. *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal : Éditions Logiques, 183 p.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec, 136 p.
- Felx, C. 1996. *L'examen oral: un instrument de mesure des apprentissages*. Montréal : Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal, 56 p.

- Giasson J. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin, 255 p.
- Giasson J. 2003. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin, 398 p.
- Giasson, J. 2007. *La compréhension en lecture*. 3^e édition, Bruxelles : De Boeck, 255 p.
- Heiman, T. et K. Precel. 2003. « Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, no 3 (mai/juin), p. 248-258.
- Hurley, A. 2006. « La lecture et l'écriture chez les garçons et les filles au deuxième cycle du primaire: une étude longitudinale ». Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en psychopédagogie. Québec : Université Laval, 81 p.
- Irwin, J. 1986/1991. *Teaching reading comprehension processes*. 2nd edition, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 230 p.
- Jamet, É. 1997. *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 126 p.
- Kassarjian, H. H. 1977. « Content Analysis in Consumer Research ». *The Journal of Consumer Research*, vol. 4, no 1 (juin), p. 8-18. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/2488631>, Consulté le 12 août 2009.
- Kintsch, W. et T. A. van Dijk. 1978. « Toward a model of text comprehension and production ». *Psychological Review*, no 85, p. 329-394.
- Lafontaine, L. 2001. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 354 p.
- Lafontaine, L. 2008. « Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral ? » In *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*, sous la dir. de L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair, p. 87-104. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et G. Dubé. 2004. « Métacognition et communication: deux processus en interrelation ». *Vie pédagogique*, no 131 (avril-mai), p. 47-50.

- Lebrun, M. (dir.) 2004. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes, 313 p.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal : Guérin, 1500 p.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lemery, J.-G. 2004. *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 103 p.
- Lindley, C. M., J. I. Mackowiak, D. M. Williams et S. H. Hak. 1986. « Ambulatory care pharmacy practice course : Introduction and evaluation of oral examinations ». *Journal of Pharmaceutical Education*, no 50, (automne), p. 268-274.
- Mainguy, É. et C. Deaudelin. 1992. « La lecture et les futurs enseignants du primaire : leurs attitudes et habitudes » In *La lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage : Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*, sous la dir. de C. Préfontaine et M. Lebrun, p. 323-340. Montréal : Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1995. *Programmes d'études, Le français langue d'enseignement au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 178 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2005. *La lecture chez les élèves du secondaire: Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2006a. *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, 124 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2006b. *Épreuve d'appoint en lecture: Un héritage inattendu*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) 2006c. *Résultat disciplinaire et règle de réussite disciplinaire. Programme de formation de l'école québécoise, Secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Direction générale de la formation des jeunes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2007. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morissette, D. 1993. *Les examens de rendement scolaire*. 3^e éd. Québec : Presses de l'Université Laval, 469 p.
- Nadeau, M.-A. 1988. *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. 2^e éd. Québec : Presses de l'Université Laval, 430 p.
- National Literacy Trust. 2002. *Research on boy's performance & how it can be improved*. En ligne: www.literacytrust.org.uk/Research/boyact.html, Consulté le 15 août 2005.
- Programme d'indicateurs du rendement scolaire du conseil des ministres de l'Éducation du Canada (PIRS). 1999. *Résultats obtenus par les élèves du Québec aux épreuves de lecture et d'écriture de 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). 2002. *La lecture, moteur de changement: performances et engagement d'un pays à l'autre*. Paris : OCDE, 279 p.
- Robert, M. 1988. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3^e éd. Saint-Hyacinthe : Edisem, 420 p.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI, 342 p.
- Schneider-Mizony, O. 2007. « Rituels et infractions à la norme dans l'oral d'examen : Quand l'entretien tourne au conflit ». *Lydia*, no 14, Lyon: Université Lumière Lyon 2, En ligne : <http://langues.univ-lyon2.fr/980-LYLIA-14.html>.
- Spaulding, C. L. 1992. « The Motivation to Read and Write ». In *Reading/Writing Connections : Learning from Research*, sous la dir. de Irwin, J. W. et M.-A. Doyle, p.177-201. Newark (Delaware) : International Reading Association.

- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Réédition. Montréal: Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation, 363 p.
- Université du Québec à Montréal (UQAM). 1999. *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains*, En ligne: <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-cadre-normatif.htm>, Consulté le 12 janvier 2009.
- Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 502 p.
- Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, S. Cartier, R. Chouinard et R. Garon. 2004a. *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture*. Montréal : Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, R. Chouinard et S. Cartier. 2004b. *suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Montréal : Université de Montréal, 181 p.